سيناريوهات مُقترحة
للإشرافِ على مُديري مدارس التعليمِ العامِ
بجُمهورية مِصر العربيةِ
في ضوءِ خبرة الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بشُعبة بُحوث التخطيطِ التربوي

المركزِ القومي للبحوثِ التربويةِ والتنميةِ

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يناير ٢٠٢٤م

سِيناريوهات مُقترحة للإشرافِ على مُديري مدارسِ التعليمِ العامِ بجُمهورية مِصر العربيةِ في ضوء خبرة الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية

إعداد/ د حسام الدين السيد محمد إبراهيم

الملخص العربي

هدف البحث الحالي إلى وضع سيناريوهات للإشراف على مُديري مدارسِ التعليمِ العامِ بجُمهورية مِصر العربيةِ في ضوء خبرة الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية، واتَّبع البحث المنْهج الوصْفي وأسلوب السيناريوهات، كما استخدم الاستبانة في جمع البياناتِ والمعلُوماتِ، وتم تطبيقها على عينة مُكوَّنة من (٤١) خبيرًا. وتوصلت نتائجُ البحث إلى موافقة الخُبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام للإشراف على مُديري مدارسِ التعليمِ العامِ بالإدارات التعليمية بصُورة إجمالية، كما جاءت عالية أيضًا في جميعِ المحاورِ؛ وهي: الهيكلِ التنظيميِ المُقترح، ومهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارسِ، ومعايير اختيار وتأهيل مشرفي مديري المدارس، وواجباتهم الوظيفية، وتنميتهم المهنية، ومعاييرهم المهنية، وتقويم أدائهم الوظيفي. كما توصلت نتائج البحث إلى وضع ثلاثة سِيناريوهات للإشراف على مُديري مدارسِ التعليمِ العامِ بجُمهورية مِصر العربيةِ في ضوء خبرة الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية؛ الأول المرجعي: والذي يفترض استمرار الوضع الراهن؛ حيث لا يوجد مشرفون متخصصون على مُديري مدارس التعليم العام، والثاني الإصلاحي: والذي يفترض تولي إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات التعليمية مسؤولية الإشراف المُباشر على مُديري مدارس التعليم العام، والثالث الابتكاري: والذي يفترض إنشاء أقسام مُستقلة للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام في الإدارات التعليمية.

الكلماتُ المِفتاحية: السِيناريوهات– الإشراف على مُديري المدارس– جمهورية مصر العربية– الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية.

Proposed scenarios for supervising general education school principals in the Arab Republic of Egypt in light of the experience of the United States of America

Prepared: Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammed Ibrahim

Abstract

The current research aimed to build scenarios for supervising general education school principals in the Arab Republic of Egypt in light of the experience of the United States of America, research used a descriptive method and style scenarios, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (41) experts. The results of the research found that the The results of the research reached a high degree of agreement among experts on establishing departments to supervise general education school principals in educational departments overall, and it was also high degree in all fields, Which: the proposed organizational structure standards for selecting, qualifying school principal supervisors , their job duties, , their professional development, their professional standards, and the evaluation of their job performance. the results of the research also seting three scenarios for supervising general education school principals in the Arab Republic of Egypt in light of the experience of the United States of America: The first is the reference, which assumes the continuation of the current situation, where there are no specialized supervisors for general education school principals, the second is the reformist, which assumes that the monitoring and performance evaluation departments in the educational administrations assume responsibility for direct supervision of the general education school principals, and the third is innovative, which assumes the establishment of independent departments to to supervise general education school principals in educational departments.

KeyWords: Scenarios - Supervision of school principals - Arab Republic of Egypt - United States of America

سيناريوهات مُقترحة للإشرافِ على مُديري مدارس التعليمِ العامِ بجُمهورية مِصر العربيةِ في ضوء خبرة الولاياتِ المُتَّحدة الأمريكية

إعداد/ د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

مُقدِّمة:

يُمثِّلُ مُديرُ المدرسة عُنصرًا رئيسًا ومُرتكزًا أساسيًا في تشكيل المنظومة التعليمية المدرسية؛ حيثُ يقوم بعديد من الواجبات الوظيفية، فهو مسؤول عن دعم عملية تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة المناهج الدراسية، وإدارة هيئة العاملين بالمدرسة وتقويم أدائهم الوظيفي، وتطبيق التشريعات والقوانين واللوائح المُنظِّمة للعملية التعليمية، وإدارة الموارد المدرسية من مبانٍ وتجهيزات، ودعم وتنمية الشراكة المجتمعية بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بكل مؤسساته وهيئاته من جانب آخر.

ولكي يقوم مُدير المدرسة بهذه الواجبات الوظيفية، وما تتضمنه من مهام ومسؤوليات وأدوار مُتعددة، فلابد من عمليات مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء مُستمر لأدائه المهني؛ بما يتضمنه من مُمارسات وسلوكيات وتوجهات، وتقديم كافة أشكال الدعم له من النصح والإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة، والتنمية المهنية من مُشرفين مُتخصصين في هذا المجالِ، وهو ما يُعرف بالإشراف على مُديري المدارس، والذي يهدف إلى تقديم الدعم والمُساندة لمُديري المدارس في كافة جوانب العملية التعليمية؛ وذلك مثل: التخطيط الاستراتيجي، وقيادة عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والتنمية المهنية، وإدارة هيئة العاملين بالمدرسة (Uy,et.al., 2023, 64-65).

وتُعد الولايات المُتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في مجال الإشراف على مُديري المدارس، وذلك من خلال مشرفين مُتخصصين يعملون في أقسام الإشراف على مُديري المدارس في المكاتب المركزية للتعليم في المناطق التعليمية (Goldring,et.al.,2020A,7). ويتولى مشرفو مُديري المدارس مسؤولية تقديم الدعم

الكامل لمُديري المدارس الذي يُمكِّنهم من تطوير أنظمة تعليم وتعلم فعَّالة مُتمركزة على مدارسهم؛ تساهم في تحقيق التقدم والإنجاز العلمي المُتميز لجميع الطلبة وفق معايير جودة التعليم، والمُشاركة معهم في تحديد توقعات عالية لأدائهم المهني وأداء المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، كما يوظِّفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم التواصل الفعال بين مُديري المدارس بعضهم البعض من خلال شبكات مجتمعات التعلم المهنية، ويساعدون مُديري المدارس على قيادة عمليات التغيير التربوي في مدارسهم، وتحديد أولويات برامج وأنشطة وفعاليات هذا التغيير، ويدعمون العلاقة بين المُديرين والسلطات التعليميةِ المحليةِ من خلال الاجتماعات، والمُلتقيات والمؤتمرات والندوات العلمية (Goldring ,et. al., 2018, 84-85; Hvidston ,et.al., 2019, 53).

وبجانب تركيز مشرفي مُديري المدارس على تنمية وتطوير الأداء المهني لمديري المدارس؛ فإنهم يقومون ببعض المهام والمسؤوليات والأدوار الداعمة لعمل هؤلاء المُديرين في مدارسهم؛ وذلك مثل القيام بحلقة الوصل بين مُديري المدارس وأقسام ومكاتب التعليم على مستوى المناطق التعليمية، ولا سيما في توفير الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها المدارس، بالإضافة إلى مساعدة مُديري المدارس على بناء شراكات مُجتمعية قوية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومُنظمات ووكالات تعليمية وتدريبية واقتصادية؛ وذلك لتزويد المدارس بما تحتاجه من أجهزة ومُعدات وآلات لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وكذلك برامج تنمية مهنية مستمرة للعاملين بها في المؤسسات المُختصة بالتعليم والتدريب، بالإضافة إلى مساعدة مُديري المدارس على توفير مناخ تنظيمي مُنفتح، وبيئة مدرسية باعثة ومُحفزة ومُشجعة على التعلم الفعال، وبناء ثقافة تنظيمية تسودها قيم التعاون والمُشاركة، والاحترام والتقدير، والثقة المُتبادلة بين كافة المعنيين بالعملية التعليمية (Clifford & Kat, 2018, 8-12; Kammerud ,et.al., 2023, 64-65).

ويعتمد مشرفو مُديري المدارس على عددٍ من الآليات لدعم مُديري المدارس؛ وذلك مثل الزيارات المُستمرة لمُديري المدارس، والتواجد المرئي مع المُديرين في عملهم، وزيادة استقلاليتهم في اتخاذ القرارات، والحد من ممارسات المُساءلة والمُحاسبة التي تؤدي إلى نتائج عكسية مثل إبراز جوانب الضعف والسلبيات في الأداء، وضمان حصولهم على أجور وحوافز تتناسب مع أدائهم المهني، وتوفير تدريب مهني هادف وعالي الجودة لهم بصورة مستمرة (Cieminski& Asmus, 2023, 35).

كما يتولى مشرفو مُديري المدارس المسؤولية الكاملة عن تقويم الأداء الوظيفي للمُديرين؛ وذلك من خلال خطة واضحة ومُحددة تعتمد على خمس مراحل رئيسة؛ الأولى: التقييم الذاتي لمُدير المدرسة، والثانية: تحليل هذا التقييم ووضع أهداف التقويم، والثالثة: التنفيذ وجمع الأدلة والبراهين على الأداء، والرابعة: التقييم التكويني، والخامسة: التقويم النهائي (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education,2019, 3-20). ويعتمد مشرفو مُديري المدارس في تقويم أدائهم الوظيفي للمُديرين على عدد من الأدوات؛ وذلك مثل: الاجتماعات المُنتظمة، والملاحظات، وتحليل الوثائق، وجمع الأدلة والبراهين وتوثيقها بالصور والفيديو، والمُقابلات مع المعنيين بالعملية التعليمية، والجولات التفقدية في جميع أنحاء المدرسة، والمستندات أو التقارير أو مقاطع الفيديو التي توضح ممارسات المُديرين، وتكون أدلة وبراهين على أدائهم (Kammerud ,et.al., 2023, 64-65).

وحتى يتمكن مشرفو مُديري المدارس من أداء هذه المهام والمسؤوليات بفعالية وكفاءة، توفر لهم المناطق التعليمية برامج تنمية مهنية مُستمرة، وتركز هذه البرامج على تزويد المشرفين بكثير من المهارات؛ أبرزها: القدرة على بناء علاقات قوية وموثوقة وفعَّالة وإيجابية وشفافة مع مُديري المدارس؛ لتحقيق التوازن بين أدوارهم الإشرافية والتدريبية والتقويمية، بالإضافة إلى مهارة التركيز والتي تُكسب مُديري المدارس القدرة في الحفاظ على دقة العمل وتحديد أولوياتهم، واستراتيجيات عملهم، ومهارة حل المُشكلات، والتي تُمكِّن المديرين من التغلب على المُشكلات

التي تعترض طريق العمل وغيرها من المهارات التي تدعم أداء مديري المدارس (New Leaders, 2019, 2; Ikemoto, 2022, 5).

وتسعى الولايات المتحدة الأمريكية إلى وضع شروط مُحددة ودقيقة لاختيار مشرفي مُديري المدارس؛ ففي ولاية أوهايو Ohio يُشترط في شاغل وظيفة مُشرف مُدير مدرسة أن يكون حاصلًا على ماجستير في التربية أو مجال ذي صلة بالإدارة والقيادة والإشراف التربوي، والحصول على رخصة مزاولة مهنة مُشرف إدارة من الولاية، وشهادات نظم تقويم الأداء المدرسي، وخبرة في مجال الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات، وخبرة في مجال التدريس لا تقل عن ثلاث سنوات، وامتلاك المهارات المتنوعة؛ مثل: التواصل الفعَّال مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية، وحل المُشكلات، وصُنع القرارات، وبناء العلاقات الإنسانية والمهنية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بكفاءة وفعَّالية، وإدارة الاجتماعات، وبناء مجتمعات التعلم المهنية (Ohio department of education ,2022,1-2).

وتحرص أقسام الإشراف على مُديري المدارس في المناطق التعليمية على مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء مُشرفي مُديري المدارس؛ وذلك من خلال خطة عمل سنوية تبدأ في شهر أغسطس وتنتهي في شهر مايو من كل عام، وتتضمن هذه الخطة التقييم الذاتي للمشرف، والاجتماعات المستمرة معه، وأنشطة نموه المهني، وتنميته المهنية، ومعاييره المهنية التي حققها، وكافة إنجازاته المهنية، وتقويم أدائه الوظيفي بناءً على التقويمات التكوينية على مدار العام الدراسي (Los Angeles Unified School District, 2022B, 5).

وباستقراء ما سبق؛ يتضح أن مشرفي مُديري المدارس يقومون بدور فعَّال داخل المدارس، وأن هذا الدور يرتكز حول امتلاكهم المهارات والقدرات التي تدعم أداء مديري المدارس، كما تُعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في هذا المجال؛ حيث إنها تضع شروطًا ومعايير دقيقة لاختيار وإعداد هذه الفئة؛ نظرًا لدورهم المحوري في عملية المُتابعة والرقابة والتقويم، وتقديم الدعم المستمر لمديري المدارس.

وفي جمهورية مصر العربية قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية (٢٠١٥أ،٣) بإصدار الكتاب الدوري رقم (١٧) بتاريخ ٢٠١٥/٤/٣٠ بشأن تنظيم وتفعيل أعمال المتابعة وتقويم الأداء؛ والذي قرَّر تشكيل إدارات للمتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية من عدد يتناسب مع أعداد المدارس بالإدارة. كما حدَّد القرار الوزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م مجموعة من الواجبات الوظيفية لمُديري عموم الإدارت التعليمية بمدارس التعليم العام، واهتمت هذه الواجبات ببعض ممارسات الإشراف على مُديري المدارس؛ حيث يتولى مُدير عام الإدارة التعليمية مسؤولية قيادة مديري المدارس التابعة للإدارة بمساعدة مديري المراحل، ويقوم بتوجيههم للعمل على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم المتميز بمدارس الإدارة، ومتابعة تنفيذ خطط تحسين المدارس، وزيارة مدارس الإدارة للتحقق من انتظام وانضباط العملية التعليمية، والإشراف على الامتحانات ومراقبة انتظامها في المدارس، ومتابعة مشروعات وأنشطة المدارس المنتجة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ،٢٠١٦، ١٦١-١٦٥).

مُشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من وجود بعض الجهات التي تهتم بالإشرافِ على مُديري مدارس التعليمِ العامِ بجمهورية مصر العربية؛ إلاَّ أن الواقع يُشير إلى العديد من جوانب القصور والضعف في مجالات المُتابعة والرقابة وتقويم الأداء الوظيفي وتقديم الدعم المُستمر لمُديري المدارس، فمن خلال تحليل واقع المهام التي تقوم بها هذه الجهات يتضح عدم وجود مشرفين متخصصين في هذا المجال، وإنما يتم ذلك من خلال زيارات قليلة يقوم بها مُديرو عموم الإدارات التعليمية ومُديرو مراحلها ورؤساء أقسامها؛ للوقوف على مستوى أداء مديري المدارس وما به من جوانب قوة وجوانب ضعف بالمدارس (وزارة التربية والتعليم

والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية ،٢٠١٦، ١٦١-١٦٥؛ وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ،٢٠٠٤، ٢-٣)؛ بالإضافة إلى زيارات أعضاء إدارة المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات والمُديريات التعليمية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ١-٣)، وزيارات أقسام الجودة بالإدارات التعليمية؛ للتأكد من جاهزية المدارس للاعتماد الأكاديمي (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ،٢٠١٢ ، ٣-٤)، وزيارات أقسام المراجعة الداخلية والحوكمة (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ٣)، وزيارات لجان الحكم المحلي من المُحافظين ورؤساء مجالس المُدن والقُرى (قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية، ١٩٨٨).

ومما دعَّم هذا التوجُّه وجود كثير من المُشكلات والسلبيات وأوجه القُصور التي تواجه مُديري المدارس في مجالات المُتابعة، والرقابة، وتقويم الأداء الوظيفي، وتقديم الدعم المُستمر لهم؛ مما يستوجب وجود مشرفين مُتخصصين لمُديري المدارس يقدِّمون لهم كافة أشكال الدعم لتطوير أدائهم المهني، وتمكينهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بفعالية وكفاءة؛ وهذا ما أشارت إليه كثيرٌ من الدراسات السابقة على النحو التالي:

❖ **مُشكلات تتعلق بازدواجية وتعدد لجان المُتابعة وتقويم الأداء ؛ والتي تتمثل فيما يلي:**

- وجود ازدواجية وضعف تنسيق في العمل بين المُتابعين على مستويات الإدارة والمُديرية والوزارة، وغياب المعايير العلمية في اختيار المُتابعين والاعتماد في بعض الأحيان على الوساطة والمحسوبية، واختلاف أساليب عمل المُتابعين، وتجاهل تقارير الأداء التي أعدها المتابعون السابقون في السنوات الماضية، وقلة اتصاف المتابع بالمرونة وحسن المُعاملة، علاوة على ضعف الوعي لديهم بأهمية بناء علاقات مهنية قائمة على الاحترام والاهتمام والتقدير مع من يُتابع أداءهم في المدارس، وغياب الخبرة العلمية المُتجددة للمُتابع، وقلة الحرص على تنمية نفسه ذاتيًا،

وقلة وجود حوافز مادية للمتابع، وندرة الوسائل التكنولوجية المُعينة له (جودة والخميسي، ٢٠٢٠، ٣٩٥؛ غنيم وعزب، ٢٠٢٣، ٣٣).

- تعدد لجان المُتابعة وكثرتها على المدارس من الإدارة التعليمية والمُديرية والوزارة تُسبِّب نوعًا من الارتباك في العمل لمُديري المدارس؛ نظرًا لتركيز غالبية عمل هذه اللجان على رصد السلبيات وجوانب القصور في الأداء وتوقيع العقوبات والجزاءات (أحمد وسلامة، ٢٠٢١، ١٤١-١٤٢).
- غياب نظام مؤسسي يعتمد على التنسيق والتكامل بين الجهات المسؤولة عن مُتابعة وتقويم أداء مُديري المدارس؛ وذلك لضعف الهيكل التنظيمي الذي يُحدِّد الواجبات والمسؤوليات بدقة ووضوح للقائمين بهذه المهام والمسؤوليات (زاهر وأحمد، ٢٠١٩، ١٩٠).

❖ **مُشكلات تتعلق بضعف الدعم وكثرة الضغوط الوظيفية التي تمارسها السلطات التعليمية العُليا(الإدارة والمديريات التعليمية، والوزارة)؛ والتي تتضح فيما يلي:**

- استخدام الأسلوب التسلطي من بعض الموجهين، وكثرة القرارات الوزارية أو القرارات الصادرة من المُديريات؛ مما يؤدي إلى صعوبة مُتابعتها وتنفيذها بطريقة سليمة على أرض الواقع (أبو الوفا وآخرين، ٢٠١٩، ٢٥٧).
- تدخُل الموجهين في توزيع الحصص على المعلمين دون إشراك مديري المدارس، وإجراء تنقلات في الهيئة التدريسية بصفة مستمرة؛ فضلًا عن العجز في بعض التخصصات، وقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمُتاحة لمُديري المدارس من قِبل السلطات العُليا؛ لضعف ثقة المستويات الإدارية الأعلى بالمديريات والإدارات التعليمية في إدارة المدرسة، وبالتالي عدم رغبة هذه المستويات في إعطاء إدارة المدارس مزيدًا من الصلاحيات لتسيير أمورها أو تفويضها في بعض السلطات(غنيم وعزب، ٢٠٢٣، ٣٠-٣٣).

- افتقار دعم هذه السلطات لمديري المدارس، والمتعلق بتوفيرها للموارد والإمكانات المادية اللازمة لإجراء عمليات التحسين والتطوير اللازمة لها من قِبل مُديريها (محمد وآخرين ، ٢٠٢٠، ٣٧٦).
- قلة وجود حوافز مادية ومعنوية تدفع القيادات المدرسية لمزيد من الاجتهاد في العمل (موسى وآخرين، ٢٠٢٢، ١١٩).

❖ **مشكلات تتعلق بقصور عمليات التنمية المهنية لمُديري المدارس؛ وتتمثل فيما يلي:**

- طول الفترة الزمنية اللازمة للتدريب، ومركزية برامج التنمية المهنية، وعدم مراعاتها لاحتياجات مُديري المدارس الفعلية الآنية والمُستقبلية، وصعوبة بناء علاقات تدريبية فعَّالة بين المُديرين والمُدربين في برامج التدريب، وضعف الإمكانات المادية للتدريب؛ كالمحتوى والشبكات، وقلة توافر الكفاءات التدريبية لدى المُدربين، وقلة فهم المُدربين لأدوارهم في التدريب، وتباين توقعات المُديرين والمُدربين حول التدريب، والتكلفة المرتفعة للتدريب (لاشين وصلاح الدين، ٢٠١٩، ١٤٨).
- ضعف الارتباط بين أهداف البرامج التدريبية لمُديري المدارس واحتياجاتهم المهنية الواقعية والفعلية؛ حيث لا تشتمل أهداف الدورات التدريبية على إكساب المديرين المهارات الإدراكية والإنسانية، كما تتسم بشكلية عملية تقويم البرامج والمجاملة (إبراهيم وفتحي، ٢٠٢١، ٤٧٨)، وتكشف هذه البرامج التدريبية عن العديد من التحديات؛ خاصة أنه لا يوجد إشراف متخصص لهذه البرامج يمكن أن يوجِّهها بطريقة سليمة.

❖ **مُشكلات تتعلق بغياب موضوعية عملية تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس؛ وتتمثل فيما يلي:**

- أن مديري المدارس قد اجتازوا برامج تدريبية متعددة بالأكاديمية المهنية للمعلمين، ولكن هناك قصورًا في متابعة وتقويم نمو أدائهم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس المهارات التي اكتسبوها داخل الأكاديمية المهنية للمعلمين؛

وخاصة مهارات التفكير النقدي (الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية ، ٢٠١٧، ٣٢)، وهل تم بالفعل توظيف هذه المهارات؟ ومدى تأثيرها على أدائهم الوظيفي؟.

- أن أنظمة المتابعة والمراقبة والتقويم لأداء مُديري المدارس تتسم بالعشوائية وعدم خضوعها لمعايير واضحة؛ وهو ما يؤدي في النهاية إلى ضعف منظومة الموارد البشرية (قطيط، ٢٠١٦، ٢٠١٨) علاوة على تجاهل أساليب التقويم الحديثة والتي ترتبط بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران وأولياء الأمور والطلاب للمدير (نصر،٢٠١٩ .٧٧٢)، وهي نظم في غاية الأهمية ويتم تجاهلها عند مُتابعة وتقويم الأداء، على الرغم أنها من الأساليب الحديثة في التقويم والتي تعالج العديد من جوانب القصور في أداء مديري المدارس.
- إهمال اعتماد تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على النتائج، وعدم ربط تقويم أدائهم الوظيفي بنظام الأجور والحوافز (زاهر وأحمد، ٢٠١٩، ١٩٠).
- اعتماد تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على الأهواء الشخصية، وغياب نظام مؤسسي متكامل للرقابة والمتابعة متمركز حول النتائج المُحقَّقة داخل المدارس بمصر، وقلة الاهتمام بتطوير أنظمة التقويم والمتابعة (الزيات وجوهر ،٢٠٢٢، ٦؛ غنيم، ٢٠١٩، ١٠-١٢).
- استمرار اعتماد معايير نظام تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس على معايير وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م، والتي أصبحت في طي النسيان بعد الاعتماد على معايير القيادة والحوكمة للمدارس، والتي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في هذا المجال (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ١٢- ١٣).

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح أن الجهات المسؤولة عن الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام ليس لديها تنسيق في العمل وتبادل البيانات والمعلومات فيما بينها بشأن عمليات المُتابعة والرقابة والتقويم لأداء المدارس عامة ومُديريها خاصة، وبالتالي فهي جهود منفصلة تفتقر إلى الشمول والتكامل والاندماج فيما بينها؛ ولذلك تبدو الحاجة ماسة وضرورية إلى وجود مُشرفين مُتخصصين لمُديري مدارس التعليم العام يتولون مسؤولية الإشراف على أدائهم المهني، ويقدمون لهم كافة أشكال الدعم من تغذية راجعة وتدريب وعمليات تحسين وتطوير مستمرة.

وتأسيسًا على ذلك يتمحور السؤال الرئيس للبحث فيما يلي:

- **كيف يمكن وضع سيناريوهات للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المُعاصر؟
٢. ما خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس؟
٣. ما الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له؟
٤. ما رأي الخبراء في إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية ؟
٥. ما السيناريوهات المُقترحة للإشراف على مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية ؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. تعرُّف الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المُعاصر.
٢. استكشاف خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس.
٣. الوقوف على الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له.
٤. تعرُّف رأي الخبراء في إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية.
٥. وضع سيناريوهات للإشراف على مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. يُلقي البحث الضوء على مُتغير مُهم في مجال الإدارة التربوية، وهو الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام في محاولة لجذب اهتمام الباحثين نحو تناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث.
٢. قد تُساعد السيناريوهات المُقترحة –التي تم التوصل إليها– مُتخذي القرار على الاهتمام بإنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام على مستوى الإدارات التعليمية، في محاولة لتطوير نظام المُتابعة وتقويم الأداء لمديري مدارس التعليم العام بمصر.

٣. تسليط الضوء على خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في الإشراف على مُديري المدارس، والتي من شأنها تطوير جهات الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية، وفي محاولة أيضًا لدعم خطط تطوير التعليم العام التي تهتم بها وزارة التربية والتعليم المصرية في الوقت الحالي.

٤. يمكن أن تُفيد السلطات التعليمية العُليا في توظيف الإشراف على مُديري المدارس في مُتابعة ومراقبة أدائهم المهني، وتطوير نظام تقويم أدائهم الوظيفي.

٥. يمكن أن تفيد السيناريوهات المُقترحة التي تم التوصل إليها في تصميم برامج تدريبية لإعداد وتأهيل وتدريب مُشرفي مُديري المدارس، بالأكاديمية المهنية للمُعلمين وفروعها في المُحافظات، ووحدات التدريب والجودة في المُديريات والإدارات التعليمية.

٦. إمكانية إفادة الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد في بناء ودمج معايير مُشرفي مُديري المدارس ضمن معايير القيادة والحوكمة المدرسية.

حدود البحث:

تمثَّلت حُدود البحث فيما يلي:

١. **الحُـدود المَوْضـوعيّة:** اقتصرت على الأطر التنظيرية للإشراف على مديري المدارس في الفكر الإداري التربوي المُعاصر في ثلاثة مجالات؛ الأول: ماهية الإشراف على مُديري المدارس، وأهدافه، وأهميته؛ والثاني: استعراض خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في الإشراف على مُديري المدارس من حيث: المفهوم، وشروط اختيار وتأهيل مشرفي مُديري المدارس، والمسؤولين وواجباتهم الوظيفية، ومبادئ واستراتيجيات عملهم، ومعايير ومهارات أدائهم، وتنميتهم المهنية، وتقويم أدائهم الوظيفي؛ والثالث: مُمارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؛ من حيث: الجهات المسؤولة عن ممارسات الإشراف

على مديري مدارس التعليم، وشروط اختيار وتأهيل المسؤولين عن المُتابعة وتقويم الأداء، واستراتيجيات عملهم، وتنميتهم المهنية، وتقويم أدائهم الوظيفي.

٢. **الحُدود المكانيّة:** اقتصرت على الولايات المُتحدة ومصر، وتم اختيار الولايات المُتحدة لأنها أكثر دول العالم اهتمامًا بالإشراف على مديري مدارس التعليم بصورة أكثر شمولًا وعمقًا وتكاملًا لجميع محاور الإشراف على مديري مدارس. كما اقتصرت الدراسة الميدانية على بعض الجامعات والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية؛ لما يمتلكه الخبراء فيهما من خبرات أكاديمية في هذا المجال. بالإضافة إلى الاقتصار على الإدارات التعليمية بمحافظات القاهرة والقليوبية وكفر الشيخ وسوهاج؛ حيث تضم بيئات متنوعة حضرية وريفية وساحلية وصناعية، كما أن الخبراء في هذه الإدارات هم المسؤولون الرئيسيون عن متابعة ومراقبة وتقويم أداء مُديري المدارس.

٣. **الحُدود البشريّة:** اقتصرت على مجموعة من الخبراء في مجال الإدارة التربوية وتخطيط التعليم في بعض أقسام الإدارة التعليمية والتربية المقارنة وأصول التربية في كليات التربية بالجامعات المصرية، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، بالإضافة إلى عدد من القيادات التعليمية بالإدارات التعليمية.

٤. **الحُدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م .

مُصطلحات البحث:

١- الإشراف Supervision:

عـرَّف قـاموس إدارة المـوارد البشـرية A Dictionary of Human Resource Management الإشراف بأنه: "عملية يتولى مسؤوليتها مدير العمل أو المشرف الرئيس، ويقوم بتنسيق وتوجيه ومراقبة وتصحيح سلوك عمل وأداء المرؤوسين" (Heery & Noon,2017).

أما موسوعة العمل الاجتماعي Encyclopedia of Social Work فعرَّفته بأنه: "عملية يقوم من خلالها المشرفون بتقديم التوجيه، والتنسيق، والمتابعة والتحقق من العمل أو مجموعة الأعمال المُنجزة من قِبل العاملين الذين يقومون بالإشراف عليهم" (Mizrahi & Davis,2008).

في حين عرَّفه قاموس العلوم المهنية A Dictionary of Occupational Science بأنه: "عملية يتولى مسؤولياتها المدير (الرئيس) المُباشر للموظف، ولكن يمكن أيضًا توفيره من قِبل متخصصين آخرين داخل المنظمة أو خارجها، ويتم من خلالها مُتابعة ومُراقبة وتقويم أدائه الوظيفي، وتحديد ما به من جوانب قوة وتدعيمها، وجوانب ضعف وعلاجها (Molineux,2017).

وتأسيسًا على ما سبق من تعريفات يمكن تعريف الإشراف إجرائيًا بأنه: عملية يتولى مسؤولياتها مشرفون متخصصون في مُتابعة ومراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم؛ لتحسين وتطوير الأداء وتصحيح مساره بصورة مستمرة.

٢- الإشراف على مُديري المدارس Supervising school principals:

عرَّف تامبلون وآخرون (Tampubolon et.al, 2023, 250) الإشراف على مُديري المدارس بأنه: "عملية إشرافية مرتبطة بطريقة مُباشرة بكافة مظاهر الإدارة المدرسية؛ لزيادة فعاليتها وكفاءتها، وتقديم الدعم اللازم لمُديري المدارس في عمليات التخطيط، والتنسيق، والتنفيذ، والتقويم، والتنمية المهنية".

وعرَّفت نورليلي وآخرون (Nurlaili,et.al.,2021,1705-1706) الإشراف على مُديري المدارس بأنه: "عملية يلعب فيها المشرفون على مُديري المدارس دورًا أساسيًا في تحسين وتطوير كفاءتهم الإشرافية؛ وذلك من خلال توفير التقييم والإرشاد بدءًا من خطط

البرنامج والعمليات والنتائج في إدارة المدرسة لتحسين الأداء المدرسي، ومساعدة مدير المدرسة في تحسين جودة التعليم وعملية التدريس وتعلم الطلبة".

وعرَّفه جولدرينج أيضًا (Goldring ,et.al. , 2020B, 2-3) بأنه: "جهد إشرافي مُخطَّط ومُنظَّم يتولى مسؤوليته ما يُعرف بمُشرفي مُديري المدارس، وهم يعملون في المكاتب المركزية للتعليم بالمناطق التعليمية ويُطلق عليهم أحيانًا مشرفي المنطقة، أو المشرفين المساعدين، أو قادة الشبكة، أو مديري الدعم المدرسي، ويشرفون بشكل مباشر على مديري المدارس، ويقوِّمون أداءهم المهني، فهم المرتكز الرئيس والمقوِّم الأساسي لدعم وتطوير مهارات القيادة التعليمية لدى مُديري المدارس".

وعرَّفه سيبوريان وآخرون (Siburiana ,et.al.,2016, 5) بأنه: "مجموعة متنوعة من الأنشطة في إطار تنفيذ المهام والوظائف الأساسية لمُشرفي المدرسة؛ وتشمل: تطوير مديري المدارس، ومُراقبة الأنشطة المدرسية والموارد التعليمية والبنية التحتية التعليمية، والتكاليف والبيئة المدرسية، ومُعالجة وتحليل البيانات لنتائج التقييم والتدريب، وإعداد تقارير المُراقبة، ومُتابعة نتائج الرقابة الإشرافية، وتقويم الأداء الوظيفي للمُديرين، ووضع خطط وبرامج تحسين وتطوير لأدائهم المهني".

وبناءً على ما سبق؛ يمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي للإشراف على مُديري المدارس بأنه: عملية يتولى مسؤوليتها مُشرفون مُتخصصون بالإدارات التعليمية في مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، ويقومون بعديد من الواجبات الوظيفية؛ أهمها: مُتابعة ومراقبة أداء مُديري المدارس بصورة مُستمرة وتقديم الدعم لهم، وتوفير برامج تدريب وتنمية مهنية لهم للارتقاء بأدائهم المهني، وتقويم أدائهم الوظيفي وفق معايير مهنية مُحددة، وهو ما يُمكِّنهم من أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة وفاعلية؛ بما ينعكس إيجابيًا على جودة العملية التعليمية، ويؤدي إلى تحقيق التوقعات المرجوَّة من مدارس التعليم العام.

الدراسات السابقة:

تناول هذا المحور بعض الدراسات السابقة التي تتعلَّق بموضوع البحث الحالي؛ وذلك وفقًا لتسلْسُلها التاريخي من الأحدث للأقدم، كما تم التركيز بها على خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك على النحو التالي:

انطلاقًا من الأدوار التي يقوم بها مشرفو مُديري المدارس قام تامبلون وآخرون (Tampubolon,et.al.,2023) بدراسة عنوانها: "تأثير تحفيز العمل الإشرافي وكفاءته على أداء مديري المدارس في مكتب التعليم بمدينة بادانج"، وهدفت إلى تعرُّف دور مُشرفي مُديري المدارس في دعم مُديري المدارس في منطقة Padangsidimpuan City بإندونسيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانات في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) مُديرًا ومُديرة؛ وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مُشرفي مُديري المدارس في مدينة بادانج بإندونيسيا يقومون بأدوار متنوعة؛ أهمها: دعم مُديري المدارس في عمليات التخطيط والتنسيق والتنفيذ والتقويم، كما بيَّنت النتائج اهتمام المُشرفين بتحفيز مُديري المدارس وتنمية كفاءتهم المهنية بصورة مستمرة؛ لتمكينهم من إدارة مدارسهم بجودة وتميز.

ولأن تدريب مُديري المدارس من أهم الأدوار التي يقوم بها مُشرفوهم، كما يُعد مُرتكزًا رئيسًا ومقوِّمًا أساسيًا في الارتقاء بأدائهم المهني قام باسوكي وآخرون (Basuki,et.al.,2020) بدراسة عنوانها: "تأثير تعزيز التدريب الإشرافي على كفاءة مُديري المدارس"، وهدفت إلى الوقوف على دور مُشرفي مُديري المدارس في تدريب مُديري المدارس في منطقة هولو سونجاي تنجا التعليمية Hulu Sungai Tengah District بمحافظة كاليمانتان الجنوبية South Kalimantan Province في إندونيسيا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المُقابلات في جمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) مُديرًا ومُديرة؛ وكشفت نتائج الدراسة أن مُشرفي مُديري

المدارس في منطقة هولو سونجاي تنجا التعليمية بمحافظة كاليمانتان الجنوبية في إندونيسيا يقومون بشكل إيجابي وفعّال بتدريب مُديري المدارس في ثلاثة مجالات من الكفايات المهنية؛ الأول: الكفايات القيادية؛ بما تتضمنه من: السياسة والتوجيه، وبناء التعاون بين الموظفين وأصحاب المصلحة والجمهور، وإدارة برنامج المدرسة، وبناء التنوع؛ والثاني: التعلم القيادي؛ ويشتمل على: التعلم والإنجاز، وقيادة التعلم، وإدارة بيئة التعلم، ومسؤولية التعلم والتقييم؛ والثالث: القيادة التشغيلية؛ وتتضمن: إدارة التغيير والابتكار، وبناء مصدر التكنولوجيا وتشغيله، وتطوير الموارد البشرية، وتطوير القيادة الأخلاقية.

واستكمالًا للأدوار التي يقوم بها مشرفو مُديري المدارس والتي تتمثل في تقديم الدعم المُستمر لفِرق القيادة المدرسية التي يتولى قيادتها مُديرو المدارس؛ قامت ثيسين وآخرون (Thessin,et.al.,2020) بدراسة عنوانها: "تفاعل مُشرفي مُديري المدارس مع فِرق القيادة بالمدارس ذات الاحتياجات العالية"، والتي سعت نحو الوقوف على طبيعة تفاعل مُشرفي مُديري المدارس مع فِرق القيادة المدرسية الابتدائية والثانوية بمدينة سيتي لاين Cityline Schools في منطقة وسط المحيط الأطلسي الكبيرة large Mid-Atlantic district بولاية بنسلفانيا الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج المُختلط الوصفي والنوعي، واستخدمت مجموعة من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات؛ مثل: الاستبانات، والمُقابلات، والمُلاحظات وتحليل الوثائق، وتم تطبيق المقابلات على عينة بلغت (١٥)، والاستبانات على عينة بلغت(٨٧) من أعضاء فِرق القيادة بالمدارس. وكشفت نتائج الدراسة وجود درجات عالية من التفاعل بين مُشرفي مُديري المدارس مع فِرق القيادة المدرسية بمدينة سيتي في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، كما بيَّنت النتائج أن مُشرفي مُديري المدارس كان لهم دور كبير في التنمية المهنية لأعضاء هذه الفِرق؛

وذلك من خلال تنمية مهاراتهم القيادية، وتحسين الشروط التنظيمية لتطوير الأداء المدرسي، وتوفير شعورهم بالأمان النفسي، والكفاءة الجماعية، والفهم المُشترك.

إن من أهم عوامل نجاح مُشرفي مُديري المدارس في عملهم المهني وجود نموذج إشرافي يعتمدون عليه، ويكون مُوجِّهًا ومُرشدًا لهم في كافة ممارساتهم المهنية؛ وبناءً على ذلك قام هفيدستون وآخرون (Hvidston,et.al.,2019) بدراسة عنوانها: "استكشاف النموذج الإشرافي المُستخدم من قِبل مشرفي مُديري المدارس في ولاية ميسوري"، والتي هدفت إلى الوقوف على واقع النموذج الإشرافي المُستخدم من قِبل مشرفي مُديري المدارس في مدارس سبرينجفيلد العامة Springfield Public Schools بولاية ميسوري Missouri الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وكشفت نتائج الدراسة أن مشرفي مُديري مدارس سبرينجفيلد العامة بولاية ميسوري الأمريكية يعتمدون في عملهم على معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية Council of Chief State School Officers ، كما يعتمدون على المعايير المهنية لمُديري المدارس في ولاية ميسوري؛ والتي تتضمن: الرؤية والرسالة والأهداف، والتعليم والتعلم، وإدارة الأنظمة التنظيمية، والتعاون مع الأسر وكافة المُهتمين بالعملية التعليمية، والأخلاق والنزاهة، والتنمية المهنية. كما بيَّنت النتائج اهتمام مشرفي مُديري المدارس بالتقويم التكويني والتقويم النهائي، والاعتماد على مصادر متنوعة في جمع البيانات والمعلومات اللازمة للتقويم؛ مثل: الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات.

ولأن هناك عوامل أخرى تُمكِّن مشرفي مُديري المدارس من تحقيق النجاح والتميز في أدائهم المهني مثل وجود دعم مستمر من السلطات العُليا في المناطق التعليمية؛ أجرى هونيج وريني (Honig & Rainey,2019) دراسة عنوانها: "دعم مُشرفي مُديري المدارس: ما المشكلة الحقيقية؟"، وهدفت إلى تعرُّف الدعم الذي تُقدِّمه المناطق التعليمية

لمُشرفي مُديري المدارس في عملهم الإشرافي، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المُلاحظات والمُقابلات في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٤٠) من مشرفي مُديري المدارس وأعضاء ومديري المكاتب المركزية في تسع مناطق تعليمية بولاية واشنطون الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة أن المكاتب المركزية في المناطق التعليمية بولاية واشنطون توفِّر برامج تنمية مهنية مستمرة لمشرفي مُديري المدارس، وتركز هذه البرامج على القيادة التعليمية بدلاً من الأعمال الإدارية التقليدية؛ حيث تهتم بدور مُديري المدارس في قيادة عمليات التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي، كما تدعم المناطق التعليمية اندماج مُشرفي الإدارة المدرسية مع بعضهم البعض في شبكات ومجتمعات تعلم مهنية تدعيمًا لمدخل تدريب وتقويم النظراء.

وتأكيدًا للعوامل التي تُمكِّن مُشرفي مُديري المدارس من تحقيق النجاح والتميز في ممارساتهم المهنية وجود تعاون وعمل مُشترك بينهم وبين مُديريهم من خلال شراكات إيجابية وفعَّالة؛ وتؤكد ذلك دراسة ثيسين (Thessin,2019) وعنوانها: "بناء شراكات منتجة بين مُديري المدارس ومشرفيهم للقيادة التعليمية"، والتي هدفت إلى بناء شراكات مُنتجة بين مُديري المدارس ومشرفيهم للقيادة بمدينة سيتي لاينCityline Schools في منطقة وسط المحيط الأطلسي الكبيرة large Mid-Atlantic district بولاية بنسلفانيا في الولايات المُتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المُقابلات في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٢) مشرفًا ومُديرًا، وكشفت نتائج الدراسة وجود مُشاركة فعَّالة بين المشرفين والمُديرين في التخطيط لأنشطة القيادة التعليمية، وخطط النمو المهني والتنمية المهنية، وبناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وحل المُشكلات المدرسية.

وبالإضافة إلى ما سبق؛ فإن من أهم عوامل نجاح مُشرفي مُديري المدارس في عملهم هو تحسين وتطوير ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية بصورة مُستمرة تحقيقًا للجودة الشاملة؛ ولذا قام (المقبالي،٢٠١٩) بدراسة عنوانها: "تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة"، والتي هدفت إلى تطوير ممارسات مُشرفي مُديري المدارس في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٨١) مُديرًا ومُشْرفًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الممارسات المهنية لدى مُشرفي مُديري المدارس في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة كانت متوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت متوسطة أيضًا في جميع المجالات؛ وهي: الاهتمام بالعمل الجماعي، والقيادة التربوية الفعالة، والتحسين المُستمر والتميز، والتركيز على الكادر الإداري.

وتماشيًا مع الفكرة السابقة قام هفيدستون وآخرون (Hvidston,2018) بدراسة عنوانها: "استكشاف النموذج الإشرافي المُستخدم من قِبل مُشرفي مُديري المدارس في ولاية ميسوري"؛ حيث هدفت إلى تحديد العوامل التي تُسهم بشكل فعَّال في تحسين الممارسات المهنية لمُشرفي مُديري المدارس؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٧٥) مُديرًا ومُديرة في المدارس الابتدائية والمتوسطة والعُليا في غرب ولاية مونتانا mountain west state الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة وجود عدد من العوامل تُسهم بشكل بنَّاء في تحسين الممارسات المهنية لمُشرفي مُديري المدارس؛ أبرزها: التواصل الفعال والثقة المُتبادلة بين المُشرفين والمُديرين، وتحديد أهداف ومجالات العمل المُشترك بينهم بدقة، واعتماد عمليات تقويم الأداء الوظيفي للمُديرين من قِبل مُشرفيهم

على المُلاحظات المُنتظمة والتغذية الراجعة المُستمرة، بالإضافة إلى توظيف المعايير المهنية لمُديري المدارس في عمليات تقويم أدائهم الوظيفي.

ولأن إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس له دور كبير في تمكينهم من أداء واجباتهم الوظيفية بجودة وتميز؛ قام ثيسين ولويس (Thessin & Louis ,2019) بدراسة عنوانها: "إعداد مُشرفي مُديري المدارس الفعَّالين"، وقد اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت فيها تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وبيَّنت نتائجها اهتمام برامج إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس في الولايات المُتحدة الأمريكية ببناء علاقات قوية وإيجابية وفعالة تسودها قيم الثقة والاحترام والاهتمام والرعاية بين المُشرفين ومُديري المدارس، بالإضافة إلى تركيز تلك البرامج على الأساليب التي يتبعها المشرفون في تدريب مُديري المدارس مثل التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة، فضلًا عن اهتمام هذه البرامج بدور المُشرفين في تدعيم القيادة التعليمية لدى مُديري المدارس من حيث الاهتمام بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين.

وتُعتبر التنمية المهنية للمُديرين من أهم أدوار مُشرفي مُديري المدارس، ولذا قام القحطاني (٢٠١٨) بدراسة عنوانها: "إسهامات مُشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمُديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية"، والتي هدفت إلى تعرُّف درجة إسهامات مُشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمُديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استُخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٤٢) مُديرًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة إسهامات مُشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية جاءت كبيرة بشكل عام، كما جاءت بدرجة كبيرة أيضًا في جميع محاور الدراسة؛ وهي: المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، والمهارات القيادية.

ومـن أهـم أدوار مُشـرفي مُـديري المـدارس أيضًـا تنميـة قُـدرات ومهـارات مُـديري المدارس في إدارة المعرفة، وبناءً على ذلك قام السبيعي (٢٠١٨) بدراسة عنوانها: "دور مشرفي الإدارة المدرسية في دعم إدارة المعرفة في مدارس التعليم العام: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية في مدينة الدمام"، والتي سعت نحو تحديد دور مُشرفي مُديري المدارس في دعم مُديري المدارس لإدارة المعرفة في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠١) مُديرًا ومُديرة. وأوضحت نتائج الدراسة أن دور مُشرفي مُديري المدارس في دعم مُديري المدارس لإدارة المعرفة في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية كان متوسطًا بصورة إجمالية، ومتوسطًا أيضًا في مجالي توليد المعرفة، ونشر المعرفة وتوزيعها؛ بينما جاء كبيرًا في مجالي تخزين المعرفة وتنظيمها، وتطبيق المعرفة.

ولأهمية امتلاك مُشرفي مُديري المدارس الكفايات اللازمة لأدائهم المهني؛ قام بوعزة (٢٠١٨) بدراسة عنوانها "واقع الإشراف الإداري في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر في ضوء المقاربة بالكفايات من وجهة نظر المديرين: دراسة ميدانية بمدينة سطيف"، والتي هدفت إلى تحديد درجة توافر الكفايات المهنية لدى المُشرفين الإداريين في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠١) مُديرًا ومُديرة. وبيَّنت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى المُشرفين الإداريين في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر كانت عالية بصورة إجمالية، كما جاءت عالية في جميع المجالات؛ وهي: كفايات التخطيط، والتنظيم، والقيادة، واتخاذ القرارات، وتفويض الصلاحيات، والاتصالات الإدارية، والمُتابعة والتقويم.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

ويمكن التعليق على الدراسات السابقة من خلال المحاور التالية:

[١] أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

- اهتمت بعض الدراسات السابقة بدور مُشرفي مُديري المدارس في تدريب مُديري المدارس وتنميتهم مهنيًا؛ وهذه الدراسات هي: باسوكي وآخرون (Basuki,et.al.,2020)، وثيسين وآخرون (Thessin,et.al.,2020)، وهونيج وريني (Honig&Rainey,2019)، وثيسين (Thessin,2019)، والقحطاني (٢٠١٨)، والسبيعي (٢٠١٨).
- أولت بعض الدراسات السابقة اهتمامها بدور مُشرفي مُديري المدارس في مُتابعة ومراقبة مُديري المدارس وتقديم الدعم المستمر لهم في كثير من القضايا؛ مثل: صُنع واتخاذ القرارات، والاتصال الفعال، وإدارة التغيير، وحل المُشكلات، وتوفير ما تحتاجه المدارس من موارد مادية وبشرية، وتدعيم قيم العدالة والإنصاف؛ وهذه الدراسات هي: تامبلون وآخرون (Tampubolon,et.al.,2023)، وباسوكي وآخرون (Basuki,et.al.,2020)، وثيسين وآخرون (Thessin,et.al.,2020)،

والمقبالي (٢٠١٩)، وهونيج وريني (Honig & Rainey,2019)، وثيسين (Thessin,2019)، وهفيدستون وآخرون (Hvidston, et.al.,2019)، والقحطاني (٢٠١٨)، والسبيعي (٢٠١٨).

- ركَّزت بعض الدراسات السابقة اهتمامها على دور مُشرفي مُديري المدارس في تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس؛ وهذه الدراسات هي: باسوكي وآخرون (Basuki,et.al.,2020)، وهفيدستون وآخرون (Hvidston, et.al.,2019)، وهونيج وريني (Honig & Rainey,2019).

- اهتمت دراستا هونيج ورينـي (Honig & Rainey,2019)، وثيسين ولويس (Thessin& Louis ,2019) بالتدريب والتنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس في المناطق التعليمية.

[٢] أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة في تناول بعض جوانب أدوار مُشرفي مُديري المدارس، وبعض جوانب تدريبهم وتنميتهم مهنيًا في المناطق التعليمية.

[٣] أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة في تناول أوجه الاتفاق السابقة بصورة أكثر شمولًا وعمقًا، بالإضافة إلى تناول محاور جديدة؛ مثل: مفهوم الإشراف على مُديري المدارس، ومعاييره المهنية، وشروط الاختيار والإعداد والتأهيل، وتقويم الأداء الوظيفي، فضلًا عن تقديم سيناريوهات مقترحة لتطوير ممارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية.

[٤] أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة في تعرُّف بعض جوانب أدوار مُشرفي مُديري المدارس، وبعض جوانب التدريب والتنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس في المناطق التعليمية، بالإضافة إلى التمكن من صياغة مُشكلة البحث وأسئلته وأهدافه، وتحديد أهمية البحث وحدوده وصياغة مصطلحاته، واختيار المنهج المناسب مع طبيعته، وتعرُّف كيفية استخلاص نتائج البحث، ووضع توصياته ومقترحاته.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة والبحث الحالي يمكن أن نُحدِّد الفجوة البحثية، والتي تتمثل فيما يلي:

شكل (١) الفجوة البحثية بين نتائج الدراسات السابقة والبحث الحالى

منهج البحث وخطواته:

تم استخدام المنهج الوصفي في هذا البحث؛ حيث إنه "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة؛ للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها" (المحمودي، ٢٠١٩، ٤٦).

كما تم الاعتماد على أسلوب السيناريوهات وهو أحد الأساليب الاستشرافية للمُستقبل؛ حيث أشار كلٌ من عبد العال (٢٠٢١، ٦٦٣)، وكوسو وجابنر Kosow & (Gabner, 2008, 10-11) إلى أن السيناريوهات تصور لأوضاع مُستقبلية مُحتملة أو ممكنة أو مرغوبة للأحداث أو الظواهر أو القضايا، وتوضيح مساراتها المتنوعة التي تقود إليها، وذلك انطلاقًا من أوضاع أولية مُفترضة، وتمكن السيناريوهات من استشراف مجموعة من الرؤى المُحتملة والممكنة والمُفضَّلة في المُستقبل، كما أنه أداة تخطيطية تساعد على فهم المُستجدات والتطورات والتغيرات والتحولات، وتوضيح المسارات والديناميكيات والقوى المُحرِّكة التي تؤدي إلى الأوضاع المُستقبلية المرغوبة، وذلك انطلاقًا من الأوضاع الراهنة.

وهناك عدد من الشروط والضوابط التي ينبغي أن تتوافر في وضع وبناء السيناريوهات؛ وذلك مثل: المُعقولية Plausibility من حيث التقبل، والاتساق والتناسق Consistency بين مكوناتها، والفهم والتتبع traceability & Comprehensibility الصحيح لمساراتها، والتميز Distinctness في تناول الظواهر، ووجود درجة من التكامل Degree of integrationبين أبعادها، وجودة الطرح والتناولQuality of reception ، ومُناسبة الوقت والجهد المبذول في إعدادها Time and effort involved Kosow & (Gabner, 2008, 38-42).

ويعتمد أسلوب السيناريوهات على خمس خطوات رئيسة؛ الأولى وصف الوضع الراهن للظاهرة وتحْديد اتجاهاتها العامة البارزة، والثانية فهم ديناميكية النسق

والقوى المُحركة له، والثالثة وضع السيناريوهات البديلة، والرابعة فرز وانتقاء السيناريوهات البديلة واختيار عدد محدد منها، والخامسة كتابة السيناريوات التي تم اختيارها(Environment and Resources Authority, 2020, 5).

وأورد زاهر وأحمد (٢٠١٩، ٢٠٠) ثلاثةَ أنواع من السِيناريوهات؛ الأول المرجعي والذي يفترضُ استمرار الأوضاعِ القائمةِ والراهنةِ، وعدم إحداث أي تغيير بها في المُستقبل، والثاني الإصلاحي ويفترضُ إجراء بعضِ التحسينِ الجُزئي على الأوضاعِ القائمةِ، والثالث الابتكاري ويعتمدُ على إحداثِ تغييرات وتحولات جِذرية ونقلات نوعية للأوضاعِ القائمةِ.

وتأسيسًا على ما سبق سوف يسير البحث وفقًا للخطوات المنهجية التالية:

الخطوة الأولى: الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر.

الخطوة الثانية: خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس.

الخطوة الثالثة: الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظمة له.

الخطوة الرابعة: استطلاع رأي الخبراء حول إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية.

الخطوة الخامسة: السيناريوهات المُقترحة للإشراف على مُديري مدارس التعليمِ العامِ بجمهوريةِ مصر العربيةِ في ضوءِ خبرةِ الولاياتِ المُتحدةِ الأمريكية.

وسوف يتم تناول هذه الخطوات بالبيانِ والتفصيلِ على النحو التالي:

الخطوة الأولى: الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر:

وقد تم تناول الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر، وذلك وفق المحاور التالية:

أولًا: ماهية الإشراف على مُديري المدارس:

يتغير التعليم بسرعة في معظم بلدان العالم، ومع هذه التغيرات يقع على مدير المدرسة عبءٌ كبير في عملية التطوير والإصلاح المدرسي؛ حيث تتطلب هذه العملية مشرفًا مُتخصصًا لديه القدرة على المتابعة والتقويم المستمر للواجبات الوظيفية لمدير المدرسة، وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات وأدوار مُتجددة، علاوة على دعمه مهنيًا للقيام بهذه الواجبات بنجاح، ومن هنا فقد تعددت آراء الباحثين نحو الإشراف على مُديري المدارس.

حيث يرى سُليْمان (Sulaiman,2022, 4002) أن الإشراف على مُديري المدارس "عملية تهدف إلى مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء مُديري المدارس بصورة مُستمرة في مجالات؛ إعداد الخطط المدرسية وتنفيذها، والتطوير التنظيمي للمدرسة، وبناء المناخ المدرسي والثقافة التنظيمية، وإدارة العلاقات مع المجتمع المحلي، ومُتابعة وتقويم تنفيذ البرامج والمشروعات المدرسية، ومُتابعة تنفيذ الإجراءات واللوائح المُنظمة للعملية التعليمية".

كما يُعرَّف الإشراف على مُديري المدارس بأنه: "جهد تربوي مُنظم، يتم في ضوء القانون المُنظِّم للعملية التعليمية، ويتولى مسؤوليته مشرفون مُتخصصون؛ ويقومون بالإشراف على مُديري المدارس، وتوفير الدعم اللازم لهم لعملهم، ويعملون على تنميتهم مهنيًا بصورة مُستمرة، ويقدِّمون لهم المُساعدة في حل مُشكلاتهم، لتحقيق الجودة في العملية التعليمية (Nurlaelaha & Warmanb,2022, 149).

وعـرَّف هـاريس وآخـرون (Haris, et.al.,2018, 367) الإشـراف علـى مُـديري المـدارس بأنه:"عمليـة إداريـة فنيـة يتـولى مسؤوليتها مُتخصصـون فـي الوحـدات الإداريـة فـي السـلطات العُليـا بالمنـاطق التعليميـة، وتركـز علـى تقـويم أداء مُـديري المـدارس، وتعتمـد السـلطات المحليـة علـى نتائجـه فـي صُـنع القـرارات، ورسـم السياسـات، ومـنح الصلاحيات والسلطات للمدارس".

ويختلـف الإشـراف علـى مُـديري المـدارس عـن الإشـراف التربـوي علـى المُعلمـين، فـالأول يختص بمُديري المدارس، والثاني يختص بالمُعلمين، ويُعد الأخير بمثابة عملية نقل الخبرات المتراكمة بين المشرف التربوي والمعلمين؛ حيث يساهم المشرف التربوي في إطلاعهم على أهم المستجدات على الساحة التربوية، وما يُمكِّن المعلمين من تغيير أنماط وطرق التدريس المستخدمة، ويحقق لهم النمو المهني المستمر؛ حيث إن عمل المشرف التربوي يعد عملًا تعليميًا وتدريبيًا واستشاريًا، يسعى من خلاله نحو مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة (مسكين وبلقاسمي، ٢٠٢٢، ٩٩٧).

ويرى جلاسدور (Glassdoor,2023,1-2) أن مُشرف مُدير المدرسة هو الداعم الأساسي لمدير المدرسة، والذي يساعده على القيام بمهامه داخل المدرسة على أكمل وجه، سواء الإدارية أو التعليمية أو الاجتماعية، والتي تتسم بالتغيير المستمر لمواكبة الأحداث المحيطة؛ لذلك سعت العديد من الأبحاث نحو وضع العديد من المعايير، والتي يتم في ضوئها اختيار مُشرف مُدير المدرسة؛ ولعل أبرزها: الحصول على درجة الدكتواره أو الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، وامتلاكه مهارات القيادة اللازمة للعمل الإشرافي، والقدرة على الاتصال الفعَّال من خلال امتلاك مهارات اتصال فعالة تُمكِّنه من التفاعل والتعامل مع الآخرين، وخبرات تدريسية في قاعات الدروس يتمكن خلالها من دعم العمل المهني لمدير المدرسة بشقيه الإداري والتعليمي، ووعي وفهم تام لسياسات

التعليم ولوائحه ونظمه وتشريعاته وقوانينه، والإلمام بمعايير جودة العملية التعليمية، ويُفضَّل أن يمتلك خبرة سابقة في العمل الإداري كمُدير مدرسة أو مساعده، ولديه خبرة بالأعمال الإدارية في الإدارة التعليمية، ويمتلك معرفة وخبرة بنُظم وأساليب المُساءلة والمُحاسبة وتقويم الأداء.

ويتضح أن هذه المعايير ترتكز على الدرجة الأكاديمية في المقام الأول، ولا سيما الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه؛ حيث تكون لهم الأولوية والأسبقية في التعيين، بالإضافة إلى توافر عدد من السمات الشخصية والمهارات المهنية المتنوعة لديهم، ولديهم خبرة سابقة في التدريس ويُفضَّل أن يكونوا قد مارسوا العمل الإداري.

ولكن قبل ممارسة هذا المشرف لعمله، وحتى يتمكن من القيام به على أكمل وجه، يتم تأهيله من خلال العديد من البرامج والتي في الغالب تتم داخل كليات التربية؛ فعلى سبيل المثال تُقدم كلية المُعلمين بولاية أونتاريو الكندية برنامجًا لإعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس يُعرف ببرنامج تأهيل مُشرفي مُديري المدارس، والذي يستغرق عامًا دراسيًا، ويشتمل على كثير من الموضوعات؛ وهي: المُشرف الإداري كقائد نظامي، والحوكمة الإدارية، وقيادة نظام التغيير، ونُظم المُحاسبة والمُساءلة وتقويم الأداء، والبحث والنظريات، والعلاقات والشراكات (Ontario College of Teachers, 2022, 9).

كما تُقدم كلية التربية بجامعة ولاية ألبرتا الكندية برنامجًا لإعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس يُعرف بشهادة مُشرفي مُديري المدارس في ألبرتا، ويستغرق عامًا دراسيًا، ويشتمل على كثير من الموضوعات؛ تمثلت في: بناء العلاقات الفعَّالة، ومجتمعات التعلم المهنية، والقيادة الحكيمة، وقيادة التعليم والتعلم، والسلطة المدرسية والعمليات والموارد، ودعم الحوكمة الفعَّالة (Alberta Faculty of Education, 2023).

ويتضح مما سبق أن إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس يتم في الغالب داخل كليات التربية من خلال برامج تؤهلهم لممارسة مهامهم بكفاءة، وأن هذه البرامج

تكون شاملة للجانب الإداري والتعليمي والعلاقات الاجتماعية، وذلك حرصًا من السلطات التعليمية أن يطلع المُرشحون لوظائف الإشراف على مُديري المدارس ويلمون بأحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في مجال المُتابعة والرقابة وتقويم الأداء، والتي توفرها الدراسات التربوية المُتخصصة في كليات التربية.

ولا يتوقف الوضع على عملية إعداد وتأهيل مشرف مُدير المدرسة والتي تتم في الغالب داخل كليات التربية من خلال برامج معدة خصيصًا له، ولكن على مشرف مُدير المدرسة مسايرة أحدث الاتجاهات المعاصرة في مجال عمله من خلال برامج تدريبية متنوعة تُقدم له بشكل مستمر؛ حيث أورد كوكران وآخرون (Cochran, et.al.,2020, 10-12) أن البرامج التدريبية التي يجتازها مُشرفو مديري المدارس تشتمل على العديد من الموضوعات والقضايا المتنوعة؛ والتي تتمثل في:

- القيادة التعليمية نظرًا لأهمية هذا المجال في تيسير عمله مع مديري المدارس.
- القضايا التي تواجه المدير أثناء تنفيذ خطط العمل بالمدرسة وكيفية حلها.
- قضايا ومشكلات أولياء الأمور والمجتمع المحلي وطرائق مواجهتها.
- مشكلة نقص القوى البشرية في المدرسة واحتياجاتهم المهنية المتنوعة، وسبل التغلب عليها.
- التنمية المهنية للمعلمين، وقياس أثر برامج التدريب المُقدَّمة لهم.
- أساليب وطرائق تقويم مدير المدرسة لفعَّالية المعلمين.
- كيفية إعداد إجراءات الزيارات المدرسية، وقواعد مناقشة البيانات والمعلومات مع المدير.
- سُبل دعم مدير المدرسة في مواجهة عجز الميزانية المدرسية.
- طرائق دعم المدير في كيفية تلبية احتياجات المدرسة من التجهيزات المدرسية.

- ممارسات التدريس الفعَّالة للمعلمين، ودعم المدير في توظيف العاملين بالمدرسة، وتقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين والمُديرين، وتحسين نمو الطلاب وتحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي.
- سبل تطوير مجتمعات التعلم المهنية لمُديري المدارس.

كما أشار سيلر وآخرون (Seiler, et.al., 2013, 5-6) إلى أن برامج التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس تسعى نحو إكسابهم العديد من المفاهيم والمهارات ذات الأولوية في عملهم والتي تساعدهم على تحقيق التقدم المستمر، والتي تتمثل في المفاهيم الأساسية في الإدارة والقيادة، وصنع واتخاذ القرارات المُتمركزة على المدارس، والقوانين والتشريعات واللوائح التي تُنظِّم العملية التعليمية المدرسية، والإدارة المالية والتمويل المدرسي، وتصميم وتنفيذ المناهج الدراسية وتقويمها.

وبناءً على ما سبق؛ تتضح حاجة مشرف مُدير المدرسة إلى تنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته المهنية بصورة مُستمرة، وذلك للمُحافظة على مستوى أداء مُتميز فيما يقوم به من واجبات وظيفية وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات، وتركز هذه البرامج على الأساليب الحديثة في القيادة والإشراف، وصُنع واتخاذ القرارات التشاركية الديمقراطية، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية للمدارس وتنويع مصادرها وإنفاق ميزانياتها في أوجه الصرف المُحددة، وإدارة المناهج الدراسية.

ويتضح مما سبق أن الإشراف على مُديري المدارس:

- عملية هادفة تسعى نحو رفع مستوى أداء وكفاءة مُديري المدارس.
- جهد مُخطط يقوم به مشرف مُتخصص، والذي يركز في عمله نحو متابعة وتقويم مديري المدارس بهدف رفع مستوى أدائهم الوظيفي.
- نشاط موجَّه نحو تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة، من خلال استثمار الموارد والإمكانات المتاحة بها.

- عمل هادف يقوم به مشرف ذو كفاءة عالية يتم اختياره بعناية وفقًا لعدد من المعايير المهنية، ويتولى إعداده وتأهيله وتنميته مجموعة من الجهات وأبرزها كليات التربية وبعض مؤسسات التدريب.

ثانيًا: أهداف الإشراف على مُديري المدارس:

يسعى الإشراف على مُديري المدارس نحو تحقيق العديد من الأهداف؛ والتي أجملها القحطاني (٢٠١٧، ٤١٢) في النقاط التالية:

- مُساعدة المُدير على تقويم أعمال المُعلمين.
- مساعدة المُدير للقيام بعملية التقويم الذاتي؛ والتي تُمكِّنهم من الوقوف على نقاط القوة ودعمها، ونقاط الضعف ومعالجتها.
- تمكين المدير من تعرُّف الاتجاهات الحديثة في العمل المدرسي.
- تشجيع المديرين على الإبداع والابتكار في مجال عملهم، واحترام شخصياتهم وقدراتهم الخاصة.
- مساعدة المديرين على أن يصبحوا قادرين على تحديد مشكلاتهم الإدارية والتعليمية وتحليلها.
- دعم المديرين في وضع البرامج والأنشطة التربوية، والتي تنعكس على تحسين العملية التربوية.
- تحسين الكفاءات العلمية والعملية لدى المديرين، والعمل على التطوير والرقي بمستوى الإدارة المدرسية.
- العمل على تنمية الانتماء وغرس الثقة في نفوس المديرين؛ مما يساعدهم على الابتكار والتجديد في أعمالهم.

كما تناول سيبوريانا وآخرون (Siburiana, et.al.,2016, 5) مجموعة من الأهداف التي يسعى الإشراف على مُديري المدارس تحقيقها؛ وتتمثل فيما يلي:

- رعاية المديرين لفهم أفضل لأهداف التعليم، ودور المدارس في تحقيق هذه الأهداف.
- زيادة قدرة المديرين على إعداد الطلبة؛ ليصبحوا أعضاء أكثر فاعلية في المجتمع.
- مُساعدة مديري المدارس على تشخيص حاسم للأنشطة والمُشكلات التي تواجه عمليات التعليم والتعلم، ومُساعدتهم على التخطيط لعمليات التحسين والتطوير لها.
- زيادة وعي المديرين بديمقراطية العمل، وزيادة الاستعداد للمساعدة المتبادلة، وإذكاء روح العمل الفريقي.
- زيادة دافعية الإنجاز لدى المُديرين للارتقاء بأدائهم المهني.
- مُساعدة المدير على تطوير البرامج التعليمية في المدارس.
- مُساعدة المديرين في تقييم أنشطتهم لتنمية نشاط وإبداع المتعلمين.
- تنمية الشعور بالنزاهة في المجتمع المدرسي.
- بناء علاقات فعَّالة بين المُشرف والمدير تسودها الثقة والاحترام والتقدير، والتعلم المستمر، وصُنع القرارات المُستندة إلى البيانات، وبناء قدرات الأفراد والمؤسسة.

أما الحاتمي والهادية (٢٠١٠، ١٠٢-١٠٣) فأشارا إلى أن الإشراف على مُديري المدارس يهدف إلى تطوير مستوى أداء الإدارة المدرسية، ومساعدتها في التغلب على كل ما من شأنه أن يعوقها عن تأدية واجباتها؛ وذلك من خلال التعرف على الكفايات الإدارية التربوية للعاملين بالإدارة المدرسية بغرض تنمية المهارات الإدارية والفنية لديهم، والعمل على توظيف قدراتهم ومهاراتهم، للتغلب على المشكلات الإدارية والطلابية التي تواجه الإدارة المدرسية، والعمل على تهيئة مناخ تنظيمي يُعزز لديها أعلى درجة من الرضا والانتماء الوظيفي، والعمل على إذكاء روح التعاون ونقل الخبرات الإدارية وممارسات العمل المميزة بين إدارات المدارس، وتشجيع مبادرات الإداريين الفردية

والجماعية وإبراز قدراتهم في مجال عملهم، وتقويم أداء الإدارات المدرسية، واقتراح وسائل تحسين الأداء الإداري بالمدارس.

وبناءً على ما سبق، يتضح وجود أهداف مُحددة للإشراف على مُديري المدارس؛ وتتمثل في مُتابعة ومُراقبة أداء مُديري المدارس، وتقويم أدائهم الوظيفي، والنهوض بمستوى أدائهم المهني، والتعرف على جوانب القوة في أدائهم وتدعيمها، وجوانب القصور والضعف وعلاجها، وزيادة انتماء وولاء مُديري المدارس لمهنة التعليم، وحرصهم على تحقيق أهداف العملية التعليمية وفق التوقعات والمعايير الموضوعة، وترسيخ العلاقات بين المُشرفين والمُديرين، ودعم مُديري المدارس في تحمل المسؤوليات ونتائج القرارات التي يتخذونها بمدارسهم.

ثالثًا: أهمية الإشراف على مُديري المدارس:

تناول هاريس وآخرون (Haris,et.al.,2018,366-367) أهمية الإشراف على مُديري المدارس في كونه وسيلة مُهمة للمُحاسبة والمُساءلة لمُديري المدارس، وكذلك التحقق من مستويات الجودة في العملية التعليمية بصفة عامة، وإدارتها بصفة خاصة، والتأكد من تنفيذ اللوائح والتشريعات والقوانين المُسيرة للعملية التعليمية، وتقديم كافة أشكال الدعم من الموارد البشرية والمادية لإدارات المدارس، وتمكينهم من صُنع واتخاذ القرارات وفق السياسات التعليمية المرسومة والأهداف المُحددة للعملية التعليمية، والمُشاركة مع إدارات المدارس في حل مُشكلاتهم، ودعم عملهم في بناء شراكات فعّالة مع المجتمع المحلي.

وذكر سيبوريان وآخرون (Siburiana, et.al.,2016,5) أن أهمية الإشراف على مُديري المدارس تتمركز حول تمكين المدير من تحقيق جودة عملية التعليم والتعلم، ودعم المعلمين للارتقاء بمستوى إنجاز الطلاب، وتطوير البنية التحتية من مبانٍ

وتجهيزات مدرسية، ودعم الميزانية المدرسية بما تتضمنه من تنويع مصادر الدخل وإنفاقها في المجالات المُحددة لها، وتوطيد علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمُجتمع المحلي، والخدمات الخاصة التي تقدمها المدرسة لخدمة المُجتمع، بالإضافة إلى تقديم الدعم لمُديري المدارس، وتوفير التدريب اللازم لهم لتحسين وتطوير أدائهم، وإعداد تقارير المُتابعة والمراقبة، وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس.

كما أشار الحاتمي والهادية (٢٠١٠، ١٠٠-١٠١) إلى أن الإشراف على مُديري المدارس تكمن أهميته في سعيه لتحقيق نجاح وتميز مدير المدرسة في العمل الإداري الذي يقوم به؛ بما يتضمنه من تخطيط، وتنظيم، ومُتابعة، ورقابة، وإشراف، وتنمية مهنية، واتصال، وتمويل، ومُشاركة مجتمعية، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى توفير كافة أشكال الدعم البشري والمادي له، وتقديم النصح والإرشاد والاستشارات والتغذية الراجعة؛ لتحسين وتطوير أدائه المهني بصورة مُستمرة، وتمكينه من مواجهة التحديات والتغلب على المُشكلات والأزمات والمواقف والأحداث الطارئة بفعالية وكفاءة.

كما يتضمن دور الإشراف على مُديري المدارس دعم دورهم كقادة تعليميين؛ حيث يقوم المُدير بدور مهم في عمليات تحفيز المُعلمين على اكتساب سلوكيات التدريس المبتكرة، ومُيسِّرًا لتعلم المعلم، ويسعى المشرف نحو تطوير مديري المدارس كمدربين للتعلم المستمر، والتعاون معهم كشركاء في تحسين العملية التعليمية بالمدرسة، وعلاوة على ذلك؛ فإن المشرف يدعم مدير المدرسة في تهيئة المجتمع المهني الذي يُعزز فيه العمل التعاوني بين المعلمين، وهو ما يساعدهم على تحسين عملية التدريس وتحقيق إنجاز الطلاب وتوقعاتهم المرجوة من العملية التعليمية (Thessin and Louis, 2019, 434,436) .

ويتبين مما سبق أن أهمية الإشراف على مُديري المدارس ترتكز على عملية المتابعة والتقويم والتي تعود بالنفع على جميع أطراف العملية التعليمية والمتمثلة في الآتي:

- **مديري المدارس:** حيث يساعد الإشراف على تحسين الأداء الوظيفي لمدير المدرسة، ونجاحه في عمله كقائد إداري وتعليمي.
- **المجتمع الخارجي وأولياء الأمور والمدرسة:** من خلال توطيد العلاقات بينهم، وهو ما يجعل المدرسة منظمة مفتوحة على المجتمع الخارجي.
- **السلطات التعليمية العُليا:** والتي يساعدها على اتخاذ القرارات الرشيدة المُتعلقة بالسياسة التعليمية، علاوة على إنجاح عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وما تتضمنه من برامج ومشروعات وأنشطة.

الخطوة الثانية: خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس:

وسوف يتم عرض خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس؛ وذلك وفق المحاور التالية:

أولًا: مفهوم الإشراف على مُديري المدارس:

عرَّفت وكالة التعليم بتكساس الإشراف على مُديري المدارس (Texas Education Agency, 2022, 6-7) بأنه: "عملية مُنظَّمة يتولى مسؤولياتها مشرفون متخصصون في المناطق التعليمية ويقومون بالإشراف على مُديري المدارس بشكل مثالي بمعدل مشرف لكل(٦-٨) من المُديرين، ويمكن تعديل هذه الأرقام اعتمادًا على مستويات الخبرة والاحتياجات الفردية للمديرين وعدد المدارس على مستوى المنطقة التعليمية، ويُركز المشرفون في عملهم على بناء القُدرات القيادية التعليمية لمديريهم؛

وذلك من مُتابعة أدائهم وتقديم التغذية الراجعة والدعم والتدريب لهم، ويقضي المشرفون ما يزيد عن (٨٠٪) من وقتهم مع مديريهم في التركيز على القيادة التعليمية".

كما عرَّف قسم التعليم بولاية أوهايو التعليمية الإشراف على مُديري المدارس (Ohio department of education, 2022,1-2) بأنه: "عملية يقوم بها أحد المسؤولين عن المُتابعة والرقابة في المكتب المركزي للتعليم بالمنطقة التعليمية، ويتولى مسؤولية الإشراف على مديري المدارس، وتدعيم قيادة المدرسة المُتميزة، والتعليم عالي الجودة؛ وذلك من خلال مساعدة قادة المدارس على بناء وتعزيز رؤيتهم، وتقوية الروابط بين الممارسة والتدريس في الفصل وعمل الطلاب، ويبني المشرف نظامًا للتدريب والتغذية الراجعة والدعم يتماشى مع رؤية المنطقة التعليمية ورسالتها".

في حين عرَّف باسوكي وآخرون (Basuki, et.al.,2020, 354-355) الإشراف على مُديري المدارس بأنه: "عملية مُنظَّمة يتولى مسؤلياتها قيادات إشرافية في السلطات التعليمية المحلية على مستوى المنطقة التعليمية، وتهدف إلى تنمية الكفاءات المهنية لدى مُديري المدارس في مجالات متنوعة أهمها السياسة والاتجاهات، وإدارة البرامج المدرسية، وإدارة التنوع، والتعاون الفعَّال مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية، وإدارة التغيير والإبداع، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعيم أخلاقيات المهنة".

كما عرَّفه ثيدي (Thiede,2020,2) بأنه: "وظيفة إشرافية في المجالس التعليمية بالمناطق التعليمية، وتهدف إلى تنمية القيادة لدى مُديري المدارس، وتقديم الدعم لهم، ومساعدتهم على حل المُشكلات ومواجهة التحديات والأزمات لتحقيق إنجازات مُتميزة لجميع الطلبة".

ويتضح مما سبق من تعريفات أن الإشراف على مُديري المدارس عملية يتولى مسؤوليتها القيادات المسؤولة عن المُتابعة والرقابة والتقويم في أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالمناطق التعليمية، ويعتمدون في عملهم على الزيارات الميدانية لمُديري

المدارس، ومُتابعة أدائهم على أرض الواقع، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم، بالإضافة إلى تقويم أدائهم الوظيفي في ضوء نُظم المُحاسبة والمُساءلة والمعايير المهنية الخاصة بالمناطق التعليمية والولايات التي تنتمي إليها.

ثانيًا: شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس:

تتعدد وتتنوع شروط اختيار وتعيين مُشرفي مُديري المدارس في الولايات المُتحدة الأمريكية، فكل ولاية تضع شروطًا بما يتناسب مع طبيعة التعليم بها، وفيما يأتي عرض لشروط اختيار مُشرفي مُديري المدارس في بعض الولايات الأمريكية، فقد وضعت ولاية ميتشجان شروطًا لاختيار مُشرفي مُديري المدارس تمثلت فيما يأتي (Michigan department of education ,2022,3):

- الحصول على درجة الماجستير في الإدارة أو الإشراف أو التعليم.
- الحصول على شهادة مزاولة المهنة صالحة في ميتشجان، أو كتابة إقرار بالحصول عليها في غضون ستة أشهر.
- اجتياز برنامج الإعداد في غضون ستة أشهر.
- خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في مجال إدارة التعليم، أو المناصب القيادية الأخرى؛ المُرتبطة بشكل كبير بمسؤوليات الوظيفة.
- المعارف والمهارات ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم.
- القدرة على إدارة التنوع من خلال إيجاد بيئة للجميع في مجتمع المدرسة بغض النظر عن التعدد العرقي.
- امتلاك مهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات الاتصال الفعَّال بين الأفراد، والإبداع، والتفاؤل، وحل المشكلات، والمرونة.
- يفي بمُتطلبات التعليم المستمر في ولاية ميتشجان.

- امتلاك المهارات الشخصية التي تُمكِّنه من التعامل مع المواقف الحساسة والسرية والوثائق.
- قيادة الفريق وحل المشكلات (الاستماع وتحديد المشكلة وحل المشكلات بشكل تعاوني).
- القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة.
- المعرفة بالقضايا الحالية والمشاكل والتحديات التي تواجه النظام التعليمي.
- الالتزام بالحضور بشكل منتظم.

وحدَّدت ولاية نيوهامبشير كذلك عدة شروط لاختيار وتعيين مُشرفي مُديري المدارس؛ وهي(New Hampshire Department of Education, 2022, 1):

- الحصول على شهادة مُعتمدة وسارية للإشراف على مُديري المدارس خاصة بولاية نيوهامبشير.
- الحصول على درجة علمية متقدمة في القيادة التربوية (دبلوم- ماجستير)، وهذه الدرجة تتضمن الموضوعات الآتية: التمويل المدرسي، وإدارة هيئة العاملين، والتخطيط المدرسي، والمناهج الدراسية، والعلاقات العامة، والقانون المدرسي، والإدارة والتنظيم، والإشراف وإدارة الأعمال.
- خبرة عشر سنوات على الأقل في المدارس العامة، على أن يكون خمسة منها في مناصب قيادية إدارية أو تعليمية.
- موافقة مجلس التعليم بالمنطقة التعليمية.

كما حدَّد مجلس المعايير المهنية في ولاية كنتاكي (Kentucky Education Professional Standards Board, 2022,1) مجموعة من الشروط لاختيار مُشرفي مُديري المدارس؛ وهي:

- الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف.
- امتلاك رخصة مزاولة المهنة سارية المفعول من ولاية كنتاكي.
- لديه خبرة عامان على الأقل في إحدى الوظائف الآتية:(مدير مدرسة- مشرف تعليمي- مستشار توجيه- مدير شئون طلبة- مدير التربية الخاصة- مدير الأعمال المدرسية- مُنسِّق المنطقة المحلي للتعليم المهني- مُنسِّق- المدير العام- المشرف على خدمات المناطق التعليمية).
- استكمال برنامج الإعداد والتأهيل الذي يُعده المجلس.

وتأسيسًا على ما سبق؛ يتضح وجود شروط مُحدَّدة لاختيار وتعيين مُشرفي مُديري المدارس، ومن أهم هذه الشروط الحصول على درجة الماجستير في مجال القيادة والإشراف، بالإضافة إلى الحصول على شهادة الترخيص بمزاولة المهنة من الولاية، والعمل فترة زمنية مُناسبة كمعلم حتى يكون مُلمًّا بكافة جوانب عمليات التعليم والتعلم والمناهج الدراسية وأنشطتها وأساليب وطرائق تدريسها، والعمل فترة زمنية مُناسبة كمُدير مدرسة حتى يكون لديه خبرة ودراية بكافة الواجبات الوظيفية لمُديري المدارس، بالإضافة إلى امتلاكه مجموعة من السمات الشخصية مثل الالتزام والاتزان، وكذلك عددًا من المهارات؛ مثل: الاتصال، وحل المُشكلات والتعاون الفعال.

وعلاوة على الشروط التي على ضوئها يتم اختيار مُشرفي مُديري المدارس فإن هناك برامج لإعداده وتأهيله قبل أن يمارس مهامه الوظيفية، ففي ولاية أوكلاهوما؛ يتم الإعداد والتأهيل في جامعة أوكلاهوما (University of Oklahoma, 2022,1-2)،

من خلال برنامج إعداد وتأهيل لمُشرفي مُديري المدارس بالولاية تحت مُسمى شهادة المشرف Superintendent Certification؛ حيث إن مُدة البرنامج (٢٥) ساعة معتمدة، ويتضمن موضوعات متنوعة؛ هي: القيادة الحكيمة، والقيادة التعليمية، والتخطيط الاستراتيجي والمالي في التعليم، والتعليم والعلاقات المجتمعية، وأخلاقيات الإدارة التربوية، وقانون التعليم، وقيادة تكنولوجيا التعليم، وتدريب المشرف.

وفي ولاية نيوجيرسي تُقدم جمعية مُديري ومُشرفي ولاية نيو جيرسي (New Jersey Principals and Supervisors Association,2022) برنامجًا لإعداد مُشرفي مُديري المدارس تحت مُسمى قادة نيو جيرسي New Jersey Leaders، ويحصل المشرف على الشهادة القياسية المُعتمدة من الجمعية وهيئة ترخيص التعليم بالولاية، ويتولى مسؤولية البرنامج جمعية مُديري ومُشرفي ولاية نيو جيرسي بالتعاون مع المناطق التعليمية بالولاية، ومدة البرنامج عامان، ويتضمن كثيرًا من الموضوعات؛ منها: دعم قادة التعليم الجدد، والدعم والتوجيه والإرشاد، والمُتابعة الميدانية، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، والمعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس، والمعايير المهنية لمُديري المدارس، ومجتمعات التعلم المهنية، وبناء وتنظيم فرق العمل، والبحوث الإجرائية، ومُشكلات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس.

وفي ولاية ماساتشوستس Massachusetts يُقدم المعهد الوطني للقيادة المدرسية برنامج إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس في مجالس التعليم بالمناطق التعليمية، ويُسمى البرنامج إعداد وتأهيل القيادات الإشرافية، ويتولى مسؤوليته المعهد الوطني للقيادة المدرسية بالتعاون مع المناطق التعليمية بولاية ماساتشوستس، ومدته (٢٧) يومًا تدريبيًا كاملًا، ويتضمن كثيرًا من الموضوعات المهمة؛ منها: التحديات التعليمية، والمدير كمُفكِّر استراتيجي، والمعايير المرتكزة على النظم التعليمية، والمدير كمُصمِّم، وأسس التعلم الفعال، والقيادة للتميز في مجال التنور ومعرفة القراءة والكتابة،

والرياضيات، والعلوم، وتعزيز المعارف المهنية، والمدير كقائد تعليمي، وبناء الفريق، والقائد الأخلاقي، وقيادة المدير للتغيير والنتائج(Medina, 2009, 5-10).

في ولاية كنتاكي يقوم قسم التعليم بولاية كنتاكي Kentucky Department of Education بطرح برنامج لإعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس، ومُسمى البرنامج إعداد القيادات الإشرافية، ويتولى مسؤوليته مركز التقويم التابع لقسم التعليم بولاية كنتاكي بالتعاون مع المناطق التعليمية، ومدته (٧٢) ساعة تدريبية؛ وتشتمل على: المفاهيم الأساسية في الإدارة (١٨ ساعة)، وصُنع القرار من موقع المدرسة (٩ ساعات)، والقانون المدرسي في ولاية كنتاكي (٩ ساعات)، والتمويل المدرسي في ولاية كنتاكي(١٢ ساعة)، والمناهج الدراسية وتقويمها (٢٤ ساعة) (Seiler, et.al., 2013, 5-6).

وتأسيسًا على ما سبق؛ يتضح حرص المناطق التعليمية – بعد استيفاء مشرف مدير المدرسة لشروط اختياره– أن يتم إعداده وتأهيله؛ وذلك من خلال برامج مُتميزة تعتمد على أربعة مسارات: الأول البرامج المُتمركزة على الجامعات، والثاني البرامج المُتمركزة على الروابط المهنية، والثالث البرامج المُتمركزة على المعاهد التدريبية، والرابع البرامج المُتمركزة على أقسام التعليم بالولايات، وهذه المسارات تضمن وتحقق فرصًا متنوعة لمُشرفي مُديري المدارس للحصول على هذه البرامج وفق ظروفهم المهنية، وكذلك تطلعاتهم وآمالهم وطموحاتهم الوظيفية، كما أن هذا التنوع في البرامج يوفر لمُشرفي مُديري المدارس تعرُّف أحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في مجال الإشراف والقيادة، بالإضافة إلى تركيزها على مجالات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمل مُشرفي مُديري المدارس؛ مثل: أسس القيادة التعليمية، والتخطيط الاستراتيجي، وتطوير نظم السياسات، وعلاقات العمل، والمناهج الدراسية والتعليم، والقضايا القانونية، والتمويل ومُشكلات العمل،

وصنع واتخاذ القرارات، والميزانية، وتقويم الأداء، وتوظيف التكنولوجيا، وأدوات جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والتغذية الراجعة. وبعد اختيار وتأهيل المشرف الإداري، تضع لهم الولايات مجموعة من المعايير المهنية التي تدعمهم مهنيًا، وهو ما سوف ينقلنا للسطور التالية.

ثالثًا: مسؤولو الإشراف على مُديري المدارس وواجباتهم الوظيفية:

ويتناول هذا المحور الإشراف على مُديري المدارس ومهامهم الوظيفية؛ حيث سبق وذكرنا أن هناك أقسامًا للإشراف على مُديري المدارس داخل المكاتب المركزية بالمناطق التعليمية، وتتولى هذه الأقسام عملية الإشراف على مُديري المدارس من خلال ما يُعرف بمُشرفي مُديري المدارس. وأشار جولدرينج وآخرون(Goldring, et.al. ,2018, 49-54) إلى أن قسم الإشراف على مُديري المدارس بالمنطقة التعليمية يتولى العديد من المسؤوليات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- تحسين أنظمة الاتصال بين المكتب المركزي للتعليم والمشرفين والمدارس.
- التنسيق مع أقسام المكتب المركزي الأخرى لتوفير الدعم للمدارس.
- وضع خطة مُفصَّلة لعمل القسم، وتحديد أساليب وضوابط عمل مشرفي مُديري المدارس؛ والمتعلقة بعدد الزيارات الميدانية، وعدد مُديري المدارس المُحددين لكل مُشرف.
- تحديد الواجبات الوظيفية للمُشرفين والمُديرين، وتطويرها لمواكبة التطورات المُعاصرة.
- وضع نظم تقويم الأداء الوظيفي للمُشرفين والمُديرين.
- المُشاركة في إعداد وتنفيذ وتقويم برامج الإعداد والتأهيل والتنمية المهنية لمُديري المدارس، والمشاركة في عمليات اختيار وتعيين مُديري المدارس، وكذلك نقلهم وانتدابهم أو تحويلهم لوظائف أخرى أو إنهاء عملهم.

- بناء شبكات التعلم المهني للمُشرفين، وتوفير فرق دعم لمساعدة المُشرفين والمُديرين في عملهم.
- المُشاركة الفعَّالة في البرامج والمشروعات المرتبطة بالتحسين والتطوير والتغيير المدرسي.
- تلقي الشكاوى من مُديري المدارس بشأن مُشرفيهم.

والمهام السالف ذكرها هي التي يقوم به قسم الإشراف على مُديري المدارس بالمكتب المركزي بالمنطقة التعليمية، والذي يتألف من العديد من الموظفين الذين من بينهم مُشرفي مُديري المدارس؛ حيث إن هؤلاء المشرفين لديهم أيضًا العديد من المهام والتي تنصَّب داخل المدرسة.

وقد حدَّد تيرنور (Turner,2015, 11) خمسة واجبات رئيسة لمُشرفي مُديري المدارس؛ تمثلت في الآتي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين الذين يشرفون عليهم، وتقديم ذلك على أساس مستوياتهم الفردية.
- إدارة شبكات التعلم بين المديرين الذين يعملون معهم.
- تعزيز مساءلة مديري المدارس والمتعلقة بالنتائج الموضوعة.
- تنظيم الموارد والعلاقات بشكل استراتيجي مع المجتمع.
- تطوير رؤى وسياسات وتوقعات واضحة ومشتركة مع مُديري المدارس والمسؤولين في المنطقة التعليمية تركز على تحسين التعليم وتطويره بصورة مستمرة.

وأكَّد كاسيرلي وآخرون كذلك (Casserly, et.al. 2013, 7-21) على ثلاثة واجبات رئيسة لمُشرفي مُديري المدارس؛ واشتملت على ما يأتي:

١- **المُتابعة والرقابة وتقديم الدعم:** فمن خلال زيارة المشرف لمديري المدارس يقوم بـ:

أ- **المتابعة:** متابعة أداء مدير المدرسة، ومشاركته في متابعة المعلمين في الفصول، وتقييم أدائهم، ومتابعة الأنشطة الطلابية ودور أولياء الأمور في تنفيذ هذه الأنشطة.

ب- **الرقابة:** يقوم بمراقبة أداء مدير المدرسة، ومراقبة برامج التنمية المهنية للمعلمين التي يتابعها مدير المدرسة، والوقوف على مدى جدية هذه البرامج في تحقيق التقدم المهني للمعلمين.

ج – **تقديم الدعم:** يعقد اجتماعات فردية مع مدير المدرسة لمعالجة شكاوى أولياء الأمور والعاملين والمجتمع المحلي، علاوة على دعمه في حل المشكلات المالية المتعلقة بالميزانية، والمرافق والصيانة، ومساعدة المديرين في تطوير أسس التقويم المدرسي، بالإضافة إلى دعم العلاقة بين المدارس والمناطق التعليمية ولا سيما في توفير الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها المدارس.

٢- **التدريب والتنمية المهنية:** يعقد المُشرف الإداري اجتماعات منفردة مع المدير يُزوِّده خلالها بأحدث الاتجاهات الإدارية الحديثة، علاوة على تدريبه على اكتساب بعض مهارات إدارة الوقت والصراع والاجتماعات، وحل المُشكلات، كما يقوم بمراجعة خطة نموه الذاتي، ويُوجهه إلى برامج التدريب التي تُعدها المنطقة التعليمية أو مؤسسات التدريب بالمجتمع المحلي، ويُراجع أداءه في مجتمعات التعلم المهنية أو شبكة الأقران، ويقوم بتدريبه أيضًا على كيفية إعداد الخطة المدرسية، وإعداد الميزانية وإدارتها، وتدريبه أيضًا على استراتيجيات التدريس الفعَّالة وتطوير

المناهج الدراسية، وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة؛ وذلك من خلال نماذج عملية تطبيقية، أو نماذج محاكاة للواقع.

٣- **تقويم الأداء الوظيفي للمُدير:** وذلك اعتمادًا على المقابلات التي تتم بينهما، وملاحظة أدائه في مجالات العمل المدرسي المختلفة، وتحليل الوثائق المرتبطة بعمل المُدير مثل خططه وقراراته وتقاريره، بالإضافة إلى ملف إنجازه، واطلاعه على التقييم الذاتي الذي يقوم به المدير ومدى تحقيقه لأهداف خطة الأداء، والدراسات المسحية للعاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع، ومستوى أداء الطلبة في التقييم الذي يتم لهم ويكون على مستوى الولاية والمستوى القومي والمستوى الدولي، ومُعدلات حضور الطلبة، وفي ضوء هذا التقويم يتم اتخاذ قرارات باستمرار المُدير أو إنهاء عمله، وكذلك الأمور الخاصة بترقيته والأجور والحوافز التي يحصل عليها.

وفي ولاية أوهايو (Ohio department of education ,2022,1-2) يتولى مُشرف مُدير المدرسة العديد من المهام والمسؤوليات؛ تتمثل في الآتي:

- يُشرف ويُراقب ويُقيّم أداء مديري المدارس.
- يُقدِّم التغذية الراجعة والدعم والاقتراحات لمديري المدارس.
- تعزيز جميع الأنشطة بما يتوافق مع سياسة العدالة والإنصاف في المنطقة التعليمية؛ لضمان تحقيق الإنصاف التعليمي لجميع الطلاب.
- يضمن مواءمة الموارد والبرامج التعليمية مع أولويات المنطقة، وخطتها الاستراتيجية، ومبادرات العدالة والإنصاف.
- يُحافظ على تقديم برنامج تعليمي متناسق يتعامل مع المتطلبات على مستوى الولاية والمستوى المحلي والمستوى الفيدرالي؛ لضمان التحصيل الأكاديمي المُتميز لجميع الطلبة.

- يُساعد المديرين والمعلمين في السعي لتحقيق أقصى قدر من الإنجاز الدراسي المُتميز للطلاب.
- توفير التدريب والدعم لمديري المدارس في العديد من المجالات؛ وأبرزها: القيادة التعليمية، ونشر ثقافة إيجابية في المدرسة، وتحليل البيانات، واتخاذ القرارات الرشيدة، والمشاركة المجتمعية والأسرية.
- يُوجِد فُرصًا لقادة المدارس عبر المنطقة للتعاون وتبادل الخبرات المهنية فيما بينهم.
- يتعاون مع المؤسسات المجتمعية من أجل تعزيز وتسهيل البرامج التعليمية للمنطقة التعليمية.
- يُطوِّر ويحافظ على العلاقات مع الموظفين والأسر والشركاء في المجتمع.
- يُظهر معايير عالية من الصدق والنزاهة والمرونة والاستجابة والرعاية والاهتمام.
- يؤدي واجبات أخرى يُكلَّف بها من قِبل المدير التنفيذي أو المشرف الرئيس في المنطقة التعليمية.

كما أشار كلٌ من هونيج وآخرين (Honig et.al., 2010,19)، وهونيج ورينـي (Honig & Rainey,2019, 7-9) إلى أن مُشرفي مُديري المدارس يقومون بالعديد من المهام والمسؤوليات؛ أهمها:

- **العمل المشترك مع مديري المدارس:** من أجل تحسين القيادة التعليمية للمديرين، ودعم ممارساتهم المهنية لحل المشكلات المدرسية التي تقابلهم، كما إن هذا العمل المشترك بينهم يُعزِّز قيم العمل الجماعي بالمدرسة، وهو ما يساعد على نشر أسس العمل الفريقي بها.
- **النمذجة:** والتي تُركز على كيفية تفكير القادة التعليميين وتصرفاتهم، وتشمل النمذجة الفعَّالة لما وراء المعرفة، وهي عملية مُصمَّمة لمساعدة المديرين على

التفكير في كيفية معالجة المعلومات معرفيًا لتعميق إدراكهم المفاهيمي؛ فعندما يصبح المُديرون مدركين لكيفية تعلمهم فإنهم يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة لاكتساب معلومات جديدة، ويصبحون قادرين على التصرف بشكل مستقل.

- **الوساطة:** ويعمل المشرفون كوسطاء للمعلومات من خلال ربط المديرين بالموارد المفيدة؛ لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والتشغيلية لمُديري المدارس التي يُشرفون عليها.
- **الأدوات:** والتي تتمثل في استخدام المشرف الإداري للأدوات التي تُعزِّز من ممارسة المدير للقيادة التعليمية، وتشير هذه الأدوات إلى الأدوات المفاهيمية؛ والتي تتمثل في الأفكار التي يستخدمها مدير المدرسة لصنع قرارات حول مواضيع وقضايا عامة، والأدوات العملية؛ والتي تشير إلى الاستراتيجيات التي تم تطويرها حول مواضيع وقضايا محددة؛ وذلك مثل: استخدام بروتوكولات المراقبة الصفية باستمرار كأدوات رئيسة.
- **التمييز:** يتم تحديد الدعم المتمايز حسب حاجة المدير وسياق المدرسة؛ فمن المهم أن يكون المشرفون بارعين ومهرة بما يكفي لتحديد وتمييز أشكال دعمهم بناءً على احتياجات كل مدير ومدرسته، ويتنوع مستوى الدعم بناءً على تعقيد المهام والخبرة والاهتمام والمعرفة الخاصة بكل مُدير مدرسة.
- **شبكات الأقران:** تُعد تنفيذ شبكات الأقران استراتيجية مُتميزة لتحسين القدرات القيادية التعليمية لمُديري المدارس؛ لأن هذه الشبكات تُوفِّر فرصًا للقادة للتعلم من الأقران ومعهم، وتعمل شبكة الأقران كمورد إضافي للمُديرين الذين يمكنهم استخدامها للالتقاء ومشاركة أفضل الممارسات والتعلم من بعضهم البعض.

وبناءً على ما سبق؛ يتضح تعدد وتنوع أدوار مُشرفي مُديري المدارس؛ حيث يقضون معظم أوقاتهم في مُتابعة ومُراقبة أداء مُديري المدارس في مختلف جوانب عملهم وتقديم الدعم المستمر لهم، فهم يتابعون المُديرين في زياراتهم للمعلمين في قاعات الدروس، ويحضرون إداراتهم للاجتماعات المدرسية، كما يحضرون معهم اجتماعات مجتمعات التعلم المهنية المدرسية، ويتابعون اجتماعاتهم مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، كما يساعدونهم في حل المُشكلات المدرسية؛ وبالإضافة إلى ما سبق يقومون بتدريبهم على التعامل مع مستجدات العملية التعليمية، وتوفير برامج تنمية مهنية خارجية لهم، وتقويم أدائهم الوظيفي وفق معايير وأدوات مُحددة، فضلاً عن القيام بأدوار ترتبط بالمنطقة التعليمية؛ مثل: العمل على تحقيق رؤية المنطقة ورسالتها وأهدافها، والمُشاركة الفعَّالة في مشروعات وبرامج التحسين والتطوير في المنطقة التعليمية وأثرها على المدارس.

ونظرًا لأهمية شفافية ونزاهة مُشرفي مُديري المدارس؛ فقد سعت الكثير من الولايات لوضع ميثاق أخلاقي لمهنتهم؛ يتم العمل على ضوئه، **و**يكون موجِّهًا ومرشدًا لهم في كافة ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية؛ ففي ولاية **ميسوري** قامت منطقة مدارس هيكمان ميلز سي Hickman-Mills C-1 School District بوضع ميثاق السلوك الأخلاقي لمُشرفي مُديري المدارس تضمن البنود الآتية (Missouri Department of Education,2022, 1) :

- جعل تعليم الطلبة المُرتكز الرئيس في صُنع واتخاذ جميع القرارات التعليمية.
- النزاهة والأمان في أداء المهام الموكلة لهم، والعمل دائمًا بطريقة جديرة بالثقة وتحمل المسؤولية.
- تدعيم مبدأ العدالة، وحماية الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.
- تنفيذ القوانين المحلية والوطنية للمحافظة على هوية المجتمع وثقافته.

- واتباع الإجراءات المناسبة لتصحيح تلك القوانين والسياسات واللوائح التي لا تتفق مع الأهداف التربوية السليمة، أو التي لا تكون في مصلحة الطلبة.
- تجنُّب تحقيق مكاسب شخصية من منصبه.
- السعي إلى تحسين فاعلية المهنة من خلال البحث والتنمية المهنية المُستمرة.
- الالتزام بخدمة الآخرين قبل الذات.

وفي ولاية **إنديانا**؛ قامت جمعية إنديانا لمشرفي المدارس العامة (Indiana Association of Public School Superintendents,2022, 1) بوضع ميثاق أخلاقي لمُشرفي مُديري المدارس تضمن البنود الآتية:

- المُحافظة باستمرار على شرف وكرامة المهنة في جميع الأعمال والعلاقات مع الطلبة والزملاء وأعضاء مجلس إدارة المدرسة والجمهور.
- الالتزام بالقوانين والمعايير الأخلاقية المحلية والوطنية، وإثبات الولاء لهذه الأمة ولقضية الديمقراطية.
- جعل المسؤولية المهنية هي: إتقان للعمل، والمساهمة في تنامي المعارف والمفاهيم والمهارات المتخصصة التي تُميِّز إدارة المدرسة.
- توفير أفضل الخبرات والفرص التعليمية المُمكنة لجميع الأشخاص في المؤسسة المدرسية.
- عدم السعي نحو تحقيق أية مكاسب اقتصادية أو اجتماعية تؤثر على أدائهم المهني؛ وذلك للفوز بثقة المجتمع المحلي فيهم.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن مُشرف مُدير المدرسة شخص يعمل في أقسام الإشراف بالمكتب التعليمي بالمنطقة التعليمية، كما إن له مهامًا ومسئوليات محددة عليه القيام بها؛ من أجل تمييز عمل مديري المدارس، وتحقيق توقعات أولياء الأمور

وأصحاب المصالح، وأن هذا العمل يتم عنونته في ضوء مواثيق أخلاقية، تركز في المقام الأول على توفير تعليم مُتميز لجميع الطلبة في مدارسهم من خلال مُتابعة ومُراقبة أداء مُديري المدارس وتقديم الدعم لهم، واحترام القوانين واللوائح والتشريعات المُنظِّمة للعمل، وحماية الحقوق المدنية وحقوق الإنسان لجميع الأفراد، وتقديم مصلحة العمل على المصالح الشخصية، وتجنُّب الحصول على مكاسب مادية من خلال العمل.

رابعًا: مبادئ واستراتيجيات عمل مُشرفي مُديري المدارس:

أشار ثيسين ولويس (Thessin & Louis ,2019, 1-2) إلى أن عمل مُشرفي مُديري المدارس ينطلق من ثلاثة مبادئ رئيسة؛ وهي:

- **الأول:** بناء علاقة الثقة Establish a trusting relationship بين المُشرفين والمُديرين: وتقوم على الالتزام بإعطاء المديرين ملاحظات موضوعية وفعَّالة؛ لتحسين ممارساتهم كقادة تعليميين.
- **الثاني:** تجنُّب إعادة الانتداب وإعادة التنظيم Avoid reassignment and reorganization: من خلال تحديد عدد المديرين الذين يتعامل معهم المشرف الإداري، وتجنُّب نقل المُشرفين وتدويرهم كثيرًا، لأن المصداقية وعلاقات الثقة بين المُشرفين والمُديرين تتطلب وقتًا لبنائها وتدعيمها.
- **الثالث:** الالتزام بالتعلم النظامي والقيادة Commit to systemic learning: and leading لتسهيل تحسين التعلم المستمر للمُديرين واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تساعدهم في القيام بواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز.

وتناول فيتكوف وبلوم (Vitcov & Bloom,2019,1-4) عشرة مبادئ يعتمد عليها مُشرفو مُديري المدارس في عملهم؛ وهي:

- أن يكون الإشراف على المديرين مسؤولية أساسية، وليس فكرة لاحقة primary responsibility, not an after thought بحيث يتحمل المشرفون المسؤولية الكاملة عن دعم المديرين.
- أن يتلقى المشرفون تدريبًا على عملية الإشراف، وأن يكون لديهم فرصٌ مُستمرة للتأمل والتنمية المهنية لتحسين ممارساتهم المهنية.
- أن يكون التركيز الأساسي للإشراف على تحسين أداء مدير المدرسة.
- أن يهتم الإشراف على المُدير بتدريبه بصورة مُستمرة ويكون مرتبطًا بنموه من سنة إلى أخرى.
- أن تتماشى عملية الإشراف على المديرين مع رؤية ورسالة المنطقة التعليمية وأهدافها وسياساتها التعليمية.
- أن ترتكز عملية الإشراف على مديري المدارس على رؤية المشرف والمدير كقادة لمجتمعات التعلم المهنية.
- أن يتم تشجيع المديرين على تقديم المبادرات، والقيام بالمجازفة المحسوبة.
- أن يكون المشرف على علم بمصادر بيانات متعددة؛ بما في ذلك بيانات تحصيل وإنجاز الطلاب.
- أن تتوافق عملية الإشراف مع معرفة تعلم الكبار وأفضل ممارسات التنمية المهنية؛ بما في ذلك التعاون والشعور بالملكية المشتركة sense of shared ownership.
- أن تكون العملية الإشرافية والأساليب الداعمة لها بسيطة وقابلة للاستخدام وسهلة في التطبيق.

وتأسيسًا على ما سبق يتبين أن عمل مُشرفي مُديري المدارس ينطلق من مبادئ عديدة أهمها الثقة المُتبادلة بين المُشرفين والمُديرين والتي يُدعمها الاستقرار النسبي للمشرفين في عملهم حيث تحتاج الثقة إلى وقت لبنائها وتدعيمها، بالإضافة إلى التدريب والتنمية المهنية للمشرفين، والتعلم المُستمر من كافة الخبرات التي يمرون بها، والتركيز على إشرافهم على ممارسات المُديرين في إدارة عمليات التعليم والتعلم ومجتمعات التعلم المهنية، والتركيز أيضًا على تحقيق رؤية المنطقة التعليمية ورسالتها وأهدافها.

وحتى يتم تطبيق هذه المبادئ في العمل؛ فإن ذلك يرتكز على استراتيجيات العمل التي ينتهجها مشرف مُدير المدرسة للقيام بمهامه الوظيفية وفي ضوء المبادئ الموضوعة، وفي سبيل ذلك حدَّد المعهد الوطني للتميز في التعليم (National Institute for Excellence in Teaching,2021, 6-22) في ولاية أريزونا Arizona تسع استراتيجيات رئيسة يعتمد عليها مشرف مُدير المدرسة في القيام بواجباته الوظيفية؛ واشتملت الاستراتيجية الأولى على أن يكون المشرف شريكًا مرئيًا (معروفًا داخل المدرسة) مع المديرين في مدارسهم Be a visible partner with principals in their schools، والثانية أن يكون نموذجًا متعلمًا أثناء القيادة Model being a learner while leading؛ أي يكتسب خبرات جديدة أثناء إشرافه، والثالثة استخدام معايير قيادة المُديرين القائمة على البحث Use research-based principal leadership standards؛ لتحديد ممارسات القيادة الفعالة to define effective leadership practices ، والرابعة تحديد الغرض من معايير القيادة Establish the purpose of leadership standards والتي تركز على النمو وبناء القدرات وليس فقط قياس الفاعلية، والخامسة توفير تدريب وظيفي لمديري المدارس على مدار العام الدراسي، والسادسة استخدام الملاحظات والتغذية الراجعة لدعم المديرين للتفكير في ممارساتهم وإجراء التحسينات، والسابعة توفير الموارد والدعم لبناء فرص

وأنظمة التعلم المهني التعاوني في المدارس، والثامنة بناء القدرات القيادية التعليمية؛ وذلك من خلال إيجاد أدوار للمديرين كقادة تعليميين داخل الفصول، والتاسعة تطوير الفرص للمديرين للتعاون وبناء شبكة من الدعم فيما بينهم.

ويتبين مما سبق عرضه أن عمل مُشرفي مُديري المدارس مخطط ومُنظم، ويعتمد على تكامل بين مبادئ عمل المشرف والاستراتيجيات التي ينتهجها في عمله لتطبيق هذه المبادئ وإنجاز مهامه بفاعلية، وأن هذه الاستراتيجيات هي استراتيجيات شاملة ترتكز على بناء الثقة بين المشرف والمديرين وأن يستمر العمل بينهم لفترة طويلة مع منع التدوير كثيرًا، وأن عمله لا يرتكز على توجيه ومتابعة المدير وتقييمه فقط؛ ولكن على توفير فرص التنمية المهنية المستمرة له، والتي تجعل منه قائدًا إداريًا وتعليميًا ناجحًا داخل مدرسته، وهو ما يستلزم الاختيار الجيد لهذه الفئة الإشرافية، والذي سوف يتضح في المحور التالي.

خامسًا: المعايير والمهارات المهنية لمُشرفي مُديري المدارس:

يعتمد مُشرفو مُديري المدارس في عملهم على معايير مهنية مُحددة، وتُعد هذه المعايير موجِّهة ومُرشدة لهم في مختلف واجباتهم الوظيفية وما يرتبط بها من ممارسات مهنية؛ وفيما يلي عرض نموذجين من هذه المعايير:

١- ولاية كاليفورنيا:

قامت منطقة مدارس لوس أنجلوس الموحدة (Los Angeles Unified School District,2022A,4) بوضع ستة معايير مهنية لمُشرفي مُديري المدارس؛ وذلك على النحو التالي:

- **القيادة الشخصية والنمو المهني:** حيث يقوم مُشرفو مُديري المدارس بسلوكيات قيادية تركز على التعلم، وهو ما يحقق النمو المهني لهم.

- **إدارة التغيير والرؤية:** حيث يقوم المشرف الإداري بوضع رؤية مشتركة مع مدير المدرسة حول التوقعات العالية لتعلم الطلاب في ضوء التغيرات الحادثة، كما تساعد هذه الرؤية مدير المدرسة على تحديد الحاجة إلى التغيير وسبل التكيف مع هذه التغييرات.
- **القدرة على القيادة:** حيث يتمثل جوهر عمل مُشرفي مُديري المدارس في تمكين مديري المدارس من بناء القدرات والمهارات القيادية التي تُمكِّنهم من قيادة فرق العمل بالمدرسة، كما يقومون بتدريب ودعم وتقييم قادة المدارس، وتوفير التنمية المهنية لشبكة مديريهم، وفرص التعاون، ودعم الأقران من قادة المدارس.
- **ثقافة التعلم:** ويعتمد بناء المشرف الإداري لثقافة التعلم بالمدرسة على مستويات متعددة؛ أولها: تهيئة مناخ آمن للمديرين للتعلم من أقرانهم؛ وثانيهما: مساعدة مديري المدارس على بناء ثقافة مدرسية إيجابية.
- **التأييد والتمثيل:** يدافع المشرف الإداري عن المدارس الفردية وأحيانًا بعض الطلاب، لتلبية احتياجاتهم من الموارد التي تحقق لهم النجاح، كما إنه يُعد حلقة الوصل بين المجموعات داخل نظام مدرسي أو منطقة تعليمية، لأنهم يمثلون سياسات ومعتقدات المنطقة عند التواصل مع أفراد الأسرة والمجتمع.
- **الأنظمة والعمليات:** يدعم المشرف الإداري قادة المدارس في إدارة الموارد المالية والمادية والبشرية، كما إنهم يلعبون دورًا مهمًا خلال الفترات الانتقالية، بما في ذلك اختيار مديري المدارس الجدد وتوظيفهم.

٢- ولاية ماريلاند Maryland:

قامت منطقة مدارس مقاطعة مونتغمري العامة (Montgomery County Public Schools, 2021,45-52) في ولاية ميرلاند الأمريكية بوضع ثمانية معايير مهنية لمُشرفي مُديري المدارس، وهذه المعايير هي تطوير لمعايير

مجلس رؤساء المدارس الحكومية Council of Chief State School Officers التي تم وضعها عام ٢٠١٥م، ويتم عرض هذه المعايير فيما يلي:

- **بناء قدرات المديرين كقادة تربويين:** حيث يُكرِّس المشرف الإداري جزءًا كبيرًا من وقته في تطوير القدرات القيادية التعليمية للمديرين بصورة فردية أو جماعية.
- **تدريب مُديري المدارس بطريقة فردية ودعمهم، والمشاركة في استراتيجيات التعلم المهني الفعَّالة لمساعدتهم على النمو كقادة تعليميين:** حيث يقوم مشرفو المُديرين بنمذجة سلوكيات القيادة التي يتوقعون من المديرين إظهارها، ويقدمون ملاحظات إجرائية يتم تنفيذها في الوقت المناسب، ويوفرون فرصًا تعليمية متباينة ومُتمايزة لبناء قدرات المديرين كقادة تعليميين، وفي سبيل تحقيق ذلك فهم يقومون ببناء علاقات قوية مع المديرين تؤدي إلى الثقة والتواصل الصريح والتفكير الإبداعي والتحسين المستمر لممارسات القيادة لديهم.
- **توظيف الأدلة على فعَّالية المديرين لتحديد التحسينات اللازمة في ممارسات المديرين لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية تدعم الاحتياجات الثقافية والتعليمية المتنوعة للطلاب:** حيث يتم تعليم مديري المدارس بعد قيام المشرف بجمع وفحص مجموعة متنوعة من الأدلة من المدرسة والمنطقة والمجتمع، وقد تشمل هذه الأدلة استطلاعات رأي الموظفين والطلاب وأولياء الأمور، واستطلاعات مناخ المدرسة، والتقييمات من الزملاء، والتأملات الشخصية للمدير، ومن خلال تحليل الأدلة يمكن لمشرفي المُديرين تقديم استنتاجات أقوى حول المستوى الحالي للمعرفة والمهارات للمديرين، وتقديم ملاحظات مُتباينة ومتنوعة للمديرين حول عملهم والمجالات المستهدفة للتعلم المهني لكلٍ من المديرين بصورة فردية ومجتمع تعلم المُدير.

- **إشراك المديرين في عملية التقييم:** حيث يعمل مشرفو المُديرين بشكل تعاوني مع المديرين لتحديد نقاط القوة القيادية والمجالات المُحدَّدة التي يحتاجون إلى تطويرها، ويستخدم المشرف خطة تعلم مهنية لدعم ومساءلة المديرين عن التحسين المستمر في ممارساتهم؛ مما يؤدي إلى مستويات أعلى من تعلم الطلاب وإنجازهم.
- **العمل على تماسك الرؤية التنظيمية والسياسات والاستراتيجيات الداعمة للمدارس وتعلم الطلاب وإعلامهم بها:** حيث يعمل مشرفو المُديرين كقناة مهمة للتواصل ثنائي الاتجاه بين المكتب المركزي والمديرين على المستويات الفردية، ويترجمون وينقلون رؤية المنطقة وسياساتها واستراتيجياتها لقادة المدارس للمساعدة في ضمان أن الأهداف والاستراتيجيات الموضوعة على مستوى المدرسة تتماشى وتتكامل مع تلك التي تتبعها المنطقة، بالإضافة إلى مشاركة المشرف الإداري في عملية التغذية الراجعة للمدارس؛ للتأكد من توافق الرؤية والسياسات والاستراتيجيات بين الطرفين (المدرسة والمنطقة التعليمية).
- **مُساعدة المجتمع المدرسي الذي يدعمه المشرف ثقافيًا/ اجتماعيًا على الوصول العادل إلى الموارد اللازمة لنجاح كل طالب:** حيث يعمل المشرف مع المديرين لتعزيز استخدام الموارد الثقافية والاجتماعية والسياسية والفكرية المتنوعة للمدرسة والمجتمع، كما إنهم يضمنون حل قضايا تهميش الطلاب، والتعليم الذي يواجه الإعاقة، والحد من الافتراضات حول الجنس، والتوجه الجنسي والعرقي.
- **انخراط المشرفين في تحسين ممارساتهم المهنية؛ لمساعدة مديري المدارس على النمو كقادة تربويين:** حيث يسعى مشرفو المُديرين كأعضاء في المجتمع المهني إلى تحسين ممارساتهم القيادية باستمرار، وذلك من خلال الانخراط في التعلم المهني، كما إنهم يواكبون التغييرات في القوانين واللوائح التي تؤثر

على المدارس وكذلك سياسات وممارسات المنطقة، وهو ما يساعد على تحقيق النمو المهني لمديري المدارس.

- **يقود مشرفو المُديرين التغيير الاستراتيجي الذي يرتقي باستمرار بأداء المدارس ويحافظ على البرامج التعليمية عالية الجودة والفرص في جميع أنحاء المنطقة:** حيث يتحمل مشرفو المُديرين مسؤولية التحسين المستمر لأداء الطلاب والموظفين والمعلمين ومُديري المدارس مع الاستجابة لقيم المجتمع واهتماماته؛ وذلك من خلال العمل مع مديري المدارس لتحديد الاحتياجات وتحديد الاستراتيجية المتَّبعة والقيام بالتغيير الذي يؤدي إلى الارتقاء بالأداء باستمرار، بالإضافة إلى إحداث تغييرات في رؤية واستراتيجيات وسياسات المنطقة التعليمية؛ بحيث تدعم بشكل أفضل المدارس وتعلم الطلاب والتحسين المستمر.

ويتبن مما سبق تركيز المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس على ثلاثة مجالات: الأول علاقاتهم بمُديري المدارس وتقديم الدعم المستمر لهم في بناء وتحقيق الرؤية والرسالة المدرسية، وفي عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وتوفير برامج التدريب والتنمية المهنية اللازمة لهم لأداء واجباتهم الوظيفية بكفاءة وفعالية؛ أما المجال الثاني الذي ركزت عليه المعايير فهو النمو المهني للمُشرفين أنفسهم حتى يتمكنوا من الإشراف على مُديري المدارس بكفاءة وفعالية ويواكبون أحدث الاتجاهات المُعاصرة في مجال الإشراف؛ وتضمن المجال الثالث الذي ركزت عليه المعايير تدعيمهم لنظم وإجراءات عمل المنطقة التعليمية وعلى مستوى الولاية، وما تتضمنه من لوائح وتشريعات وقوانين، ومُتابعة تنفيذها في المدارس لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز.

وحتى يستطيع مشرف مُدير المدرسة تطبيق هذه المعايير فإن عليه أن يتحلى بمجموعة من المهارات المهنية، وفي سبيل ذلك قامت مؤسسة القادة الجدد

(New Leaders,2019,2) بوضع ثلاث مهارات رئيسة لمُشرفي مُديري المدارس تتضمن ما يلي:

- **القدرة على بناء علاقات موثوقة وحقيقية:** حيث إن هذه المهارة تُحقق له التوازن بين مسئولياته الإشرافية وبين دوره كمدرب داعم للقيادة المدرسية؛ مما يوجد بيئة آمنة تدعم المديرين لتحمُّل المخاطر الإيجابية والابتكار.
- **مهارة التركيز:** والتي تُمكِّن المشرفين من الفهم العميق لبيئة المدرسة لدعم المدير لتشخيص وتحديد الأولويات بدقة، ويجب أن يكونوا قادرين على تحديد استراتيجيات العمل في وقت واحد وبشكل تعاوني حول كيفية التغلب على العوائق التي تعترض طريق العمل الأكثر أهمية للمديرين.
- **مهارة الدعم:** وهي من المهارات المُهمة للمشرف الإداري التي تُحفِّزه على تخصيص جزء كبير من وقته داخل المدارس لدعم مُديريها في جميع مجالات العمل المدرسي.

وحدَّد سامبسون وآخرون (Sampson,2010,40) مجموعة من المهارات لمشرفي مُديري المدارس تتضمن ما يلي:

- **مهارات المجال الوظيفي:** والتي تتضمن مهارة القيادة، وجمع المعلومات، وتحليل المشكلة، والرقابة التنظيمية.
- **مهارات تعليمية:** وهي مهارات تتعلق بالجانب التعليمي؛ وتشتمل على: مهارة إدارة التعليم، وتصميم المنهج، وتوجيه الطلاب، وتنمية القوى البشرية بالمدرسة، والقياس والتقويم، وحسن توظيف واستثمار الموارد المتاحة.
- **مهارات التعامل مع الآخرين:** وتتضمن الحساسية في التعامل، والقدرة على التعبير الشفهي والكتابي وغير اللفظي.

وحدَّدت دراسة بيبرت و أكينو (Pippert & Aquino ,2016, 3-10) مجموعة من المهارات لمشرفي مُديري المدارس تشتمل على ما يلي:

- **مهارة القيادة التعليمية:** وتتضمن إرشاد وتوجيه مدير المدرسة في تطبيق ممارسات القيادة التعليمية الفعَّالة، ومراقبة وتقييم التعليم في المدارس، وإعطاء تغذية راجعة قابلة للتنفيذ، ومتابعة هذا التنفيذ، والتأكد من تطبيق استراتيجيات المناهج الدراسية في السياق التعليمي.
- **مهارة إدارة وتنمية الأفراد:** والتي تشتمل على تطبيق الممارسات الإدارية الفعَّالة مع المديرين وأقرانهم، وإجراء المقابلات وتطبيق الممارسات القائمة على الأدلة، وتطبيق استراتيجيات التدريب لبناء قدرات القادة في الفريق، والموضوعية في تطبيق نظم المُساءلة والمُحاسبة المُعتَمَدة من المنطقة.
- **مهارة التعلم الجماعي والتنمية المهنية:** وتتضمن تسهيل بناء مجتمعات التعلم المهنية، ووضع أهداف شبكة الأقران لمديري المدارس تتطابق مع احتياجات التنمية المهنية لديهم، وربط الممارسة بالمفاهيم والموارد والاستراتيجيات التي تدعم تطورهم المهني.
- **مهارة التخطيط الاستراتيجي:** والتي تُمكِّنه من مراقبة وإدارة تقدم المدرسة من خلال استخدام البيانات النوعية والكمية والممارسات القوية للتخطيط والمتابعة لتحديد الأثر، كما إن هذه المهارة تساعده على توجيه المدارس نحو تحقيق نتائج قوية من خلال تحسينات في الممارسة والثقافة والأنظمة، وإدارة الوقت كمورد حاسم، سواء في سياق الممارسة الشخصية أو من خلال دعم المدير.
- **مهارة التواصل:** وتُمكِّنه من التواصل مع أصحاب المصالح لدعم عمل المدرسة، وتنفيذ رؤية وتوقعات الطلاب من خلال شبكة الأقران (مديري المدارس)؛ وذلك

لبناء وتعزيز العلاقات بين كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية؛ حيث إن هذه المهارة تُمكِّنه من الاستماع والتحدث والكتابة بشكل فعَّال.

- **مهارة حل المشكلات:** والتي تساعده على حل المشكلات الجماعية، وضمان التركيز في حل المشكلات على التغيير التحويلي، والتأثير على الإجراءات والنتائج والمعتقدات لدعم التغيير الهادف.
- **مهارة التفكير النظمي:** والتي تُمكِّنه من تمثيل الاستراتيجية والمبادرات على مستوى المنطقة داخل شبكة المدارس بها، مع ضمان توفير حلول مستدامة وعادلة.

ويتضح مما سبق أن مُشرفي مُديري المدارس عليهم ممارسة مهامهم بفاعلية واكتساب نوعين من المهارات؛ الأولى مهارات شخصية؛ مثل: الالتزام والانضباط والثقة بالنفس، والموضوعية والأمانة والنزاهة، والعدالة والمساواة؛ والثانية مهارات التعامل مع الآخرين؛ مثل: التواصل الفعَّال، وحل المُشكلات، وتحليل البيانات والمعلومات، وإدارة الاجتماعات، وبناء شبكات الأقران، والتخطيط الاستراتيجي، وحتى يكتسب المشرف الإداري القدرة على امتلاك وتوظيف هذه المهارات فلابد من برامج تنمية مهنية جيدة يجتازها، وهو ما سوف ينقلنا إلى المحور التالي عن هذه البرامج.

سادسًا: التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس:

تتعدد وتتنوع برامج التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس؛ حيث أشار كوكران وآخرون (Cochran,et.al.,2020,10-12) إلى أنه في ولاية بنسلفانيا Pennsylvania بمنطقة مدارس جريت سيتي Great City Schools يتم تدريب مُشرفي مُديري المدارس بالمنطقة التعليمية على كثير من الموضوعات والقضايا؛ أهمها: القيادة التعليمية، والقضايا التشغيلية، وقضايا الموارد البشرية، وتزويد المدير بملاحظات قابلة

للتنفيذ، وزيارة الفصول مع المدير، ومُساعدة المدير في تحليل البيانات لاتخاذ القرارات، وتقييم فعَّالية المعلمين مع المدير، ودعم المدير في الميزانية، ودعم المدير في التسهيلات والتجهيزات المدرسية، ومبادرات المنطقة التعليمية، وممارسات التدريس/التعلم، وبيانات تقدم الطالب، والتغذية الراجعة من زيارة الفصل، واختيار/استخدام التقييمات، ومراقبة الفصول الدراسية للتعرف على الجودة التعليمية، ومهارات تحقيق التنمية المهنية لمديري المدارس، والعمل بفاعلية مع المُديرين بشكل فردي، ودعم مديري المدارس ذات الأداء المنخفض، وبناء وتطوير مجتمعات التعلم المهنية الرئيسية أو شبكات أخرى، وتطوير خطط النمو للمديرين.

كما أشار ويلسون (Wilson,et.al.,2022,1-5) إلى أن أكاديمية ديلاور Delaware للقيادة المدرسية في جامعة نيويورك New York تقدم برنامجًا تدريبيًا لمُشرفي مُديري المدارس لمدة عام دراسي، ويُركز هذا البرنامج على تقويم أداء مُديري المدارس من خلال ورش عمل، ويتضمن البرنامج تقويم المدير واستراتيجيته لتحسين نتائج الطلبة، ودليل تقويم المدير في ضوء استراتيجية تحسين وتطوير المنطقة التعليمية، ومعدلات تقويم أداء المدير المتمركزة على المعايير المهنية للإدارة بولاية ديلاور، وتتضمن مجالات: الرؤية والأهداف، والتعليم والتعلم، والأفراد والنُظم والعمليات، والمسؤوليات المهنية، وكتابة أهداف أداء فعَّالة مرتبطة بأولويات القيادة ونتائج الطلبة، وتحسين الطالب، ونمو الطالب، وبناء خطة لتنفيذ تقويم المُدير في المنطقة التعليمية، وتقويم عناصر الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

كما يُقدِّم مركز القيادة التربوية بجامعة واشنطن برنامجًا تدريبيًا يهدف إلى تحسين مهارات مُشرفي مُديري المدارس والارتقاء بكفاءاتهم المهنية، ويتضمن محتوى البرنامج موضوعات متنوعة؛ أهمها: بناء علاقات مهنية فعَّالة مع مُديري المدارس، وأساليب

التعامل معهم، ودعمهم وتقويم أدائهم، والقيادة التعليمية لمُديري المدارس، وتوظيف الأدلة والبراهين لمُتابعة التقدم في أدائهم، والتقييم الذاتي للمُشرفين والمُديرين، والمعايير المهنية لمشرفي مُديري المدارس التي وضعها مجلس رؤساء المدارس الحكومية، واستخدام التفكير الناقد والتحليلي في اجتماعات المشرفين مع مُديري المدارس، وبناء مجتمعات التعلم المهنية للمُشرفين والمُديرين، كما يعتمد البرنامج على أساليب تدريبية متنوعة؛ مثل: البحوث الإجرائية، ودراسات الحالة، والمجموعات البؤرية، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات(Silverman&Austin,2019,1-2).

وبالإضافة إلى ما سبق؛ تُقدم جمعية ميتشجان للمسؤولين عن إدارة المدارس (Michigan Association of School Administrators,2019) برنامجًا تدريبيًا لمُشرفي مُديري المدارس يركز على تقويم الأداء الوظيفي، ويتكون من جزأين رئيسين؛ الأول: عبارة عن ورش عمل مدة الواحدة منها ثلاث ساعات، وتشتمل على موضوعات نظام تقويم مُشرفي مُديري المدارس، ومعدلات تقويم أدائهم، وأهداف المناطق التعليمية ونظام الإشراف بها، وتحديد أولويات مجالات عمل مشرفي مُديري المدارس، وأدلة وشواهد وبراهين الأداء، وتصميم دورة تقويم الأداء، والتخطيط للتنفيذ والتطبيق؛ أما الجزء الثاني فهو عبارة عن ورش عمل مدة الواحدة منها ثلاث ساعات، وتتضمن موضوعات بناء خطط للتقويم الذاتي، وجمع وتوثيق أدلة الأداء، وتقارير تقويم الأداء، ووضع الأهداف والتخطيط لتحسين الأداء وتطويره، والتدريب من خلال الإنترنت.

وفي ولاية نيو جيرسي تُقدِّم جمعية المُشرفين والمديرين (New Jersey Principals and Supervisors Association,2022) دعمًا مهنيًا كبيرًا لمشرفي مُديري المدارس، يتمثل في البرنامج القانوني؛ والذي يهدف إلى تنمية الثقافة القانونية لمُشرفي مُديري المدارس وتزويدهم بكافة المعلومات القانونية المُرتبطة بعملهم على مستوى المدارس وعلى مستوى المُقاطعة. وبرنامج العقل المدبر

(حل المشكلات، ومشاركة الشجاعة)؛ وهو برنامج صيفي يُقدَّم في شهور يونيو ويوليو وأغسطس، ويعتمد على مجتمعات التعلم المهنية ومجموعات الأقران من مُشرفي مُديري المدارس لاستكشاف المشكلات الحالية للممارسة والتعمق فيها، والهدف منه مساعدة بعضهم البعض في معالجة القضايا الأكثر إلحاحًا وأولوية في العمل. وبرنامج داخل المنطقة (In–District Programs)؛ والذي يتم بالتعاون بين الجمعية والمناطق التعليمية؛ وذلك للاستفادة من فرص التعلم للمشرفين الذين لا يستطيعون الابتعاد عن المدارس أو المناطق التعليمية، ويعتمد البرنامج على ورش العمل المُكثَّفة، ويهدف إلى توفير خبرات تعليمية احترافية ومتماسكة ومستدامة ومدمجة في الوظيفة. وبرنامج العمل المتصل؛ ومددته ثلاثة أيام، ويُركز على دور المشرف في تحسين وتطوير أداء المدارس، وعمليات التقييم والتعلم المهني وفعَّالية المعلم والمناخ والثقافة المدرسية من أجل بناء مجتمعات التعلم المهنية. وبرنامج تعليم عبر الإنترنت، والذي يوفر مجموعة من دورات التعلم الاحترافية المُصمَّمة لتعزيز نمو المُشرفين كقادة تربويين. وبرنامج المعايير المهنية للقيادات التربوية؛ ويتم فيه تدريب مُشرفي مُديري المدارس على المعايير المهنية للقيادات التربوية التي وضعها مجلس السياسة الوطنية للإدارة التربوية National Policy Board for Educational Administration عام ٢٠١٥م، وهذه المعايير هي: الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية، والمعايير المهنية والأخلاقية، والعدالة، والمسؤولية الثقافية، والمنهج، والتعليم، والتقييم، والاهتمام بالمجتمع، والدعم للطلبة، والكفايات المهنية للعاملين في المدارس، والمجتمع المهني للمعلمين، وهيئة العاملين، والترابط الهادف للأسر والمجتمع، والعمليات والإدارة، والتحسين المدرسي.

ويتضح مما سبق وجود أربعة مسارات للتنمية المهنية لمُشرفي مديري المدارس؛ الأول: البرامج المُتمركزة على المناطق التعليمية، والثاني: البرامج المُتمركزة

على الأكاديميات التعليمية، والثالث: البرامج المُتمركزة على الجامعات، والرابع: البرامج المُتمركزة على الروابط المهنية؛ وهذا يدل على حرص المناطق التعليمية على الارتقاء بأداء مُشرفي مُديري المدارس بصورة مُستمرة من خلال برامج متخصصة في المُتابعة والتقويم والإشراف، كما يتضح تركيز برامج التنمية المهنية على موضوعات متنوعة ومُتعددة؛ مثل: القيادة التعليمية والتنفيذية، والدعم والتغذية الراجعة، وتقويم الأداء، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، وذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة، والعمل الفردي والجماعي، وشبكات التعلم المهني، وخطط النمو المهني، ومشروعات وبرامج التحسين والتطوير والتغيير.

سابعًا: تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

بعد الإعداد والتأهيل الكامل لمشرف مُدير المدرسة، فإن المناطق التعليمية لا تجعل عمله يتم بشكل مستمر دون أن يخضع للتقويم المُستمر؛ حيث إن هذا التقويم يترتب عليه الارتقاء بأدائه المهني دائمًا نحو الأفضل، وهو ما ينعكس على واجباته الوظيفية التي يقوم بها داخل المدارس.

ففي ولاية كاليفورنيا California حدَّدت المنطقة التعليمية بمدارس مدينة موديستو (Modesto City Schools District,2022, 14-22) عددًا من الإجراءات لتقويم أداء مُشرفي مُديري المدارس تتمثل في الآتي:

[١] المسؤولون عن تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

تتولى قيادات قسم القيادة المدرسية School Leadership Department في المنطقة التعليمية مسؤولية تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس.

[٢] أدوات تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

يعتمد تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس على مجموعة متنوعة من الأدوات؛ مثل: الزيارات الميدانية، والاستبانات، والمقابلات، وتحليل الوثائق، والتقارير، واستمارات التقييم الذاتي، والاجتماعات الشهرية، والحوارات والمناقشات في شبكات التعلم المهني.

[٣] معدلات تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

توجد أربعة معدلات لتقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس؛ وذلك كما يأتي:

- **فعَّال بدرجة عالية Highly Effective**؛ وفيه يتجاوز أداء المشرفين مستوى التوقعات التي تم تحديدها بينهم وبين المُقوِّمين.
- **فعَّال Effective**؛ وفيه يكون أداء المُشرفين مُطابقًا للتوقعات التي تم تحديدها بينهم وبين المُقوِّمين.
- **مطوِّر Developing**؛ وفيه يتضمن أداء المُشرفين كثيرًا من الواجبات الوظيفية بطريقة إيجابية وفعَّالة، ولكن يوجد به بعض جوانب القصور التي تحتاج لتحسين وتطوير.
- **غير فعال Ineffective**؛ أي لا يستطيع المُشرف أداء واجباته الوظيفية بصورة فعَّالة، ولا يفي بالتوقعات التي تم تحديدها له من قِبل المُقوِّمين.

[٤] مجالات تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

تساعد عملية تقييم أداء مُشرف مُدير المدرسة في تقويم أدائه؛ حيث تعتمد هذه العملية على المعايير المهنية التي وضعها مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers,2015, 8) ؛ وتتمثل في الآتي:

- أن يُكرِّس مشرفو مُديري المدارس وقتهم لمساعدة المديرين على النمو كقادة تربويين.

- أن يقوم المشرفون بتدريب مديري المدارس على المستوى الفردي، ودعمهم، والمشاركة في استراتيجيات التعلم المهني الفعَّالة لمساعدتهم على النمو كقادة تعليميين.
- أن يستخدم مشرفو مُديري المدارس أدلة على فعَّالية أداء المديرين؛ لتحديد التحسينات اللازمة في ممارستهم المهنية لتعزيز بيئة تعليمية تدعم الاحتياجات الثقافية والتعليمية المتنوعة للطلاب.
- أن يُشرك المشرفون مُديري المدارس في عملية التقييم الرئيس للمنطقة التعليمية الرسمية بطرائق تساعدهم على النمو كقادة تعليميين.
- أن يدافع مشرفو مُديري المدارس عن تماسك الرؤية التنظيمية والسياسات والاستراتيجيات؛ لدعم المدارس وتعلم الطلاب وإعلامهم بها.
- أن يساعد المشرف مُديري المدارس على الوصول العادل إلى الموارد اللازمة لنجاح كل طالب.
- أن ينخرط مشرفو مُديري المدارس في التطوير والتحسين المستمر الذي يساعد المديرين على النمو كقادة تربويين.
- أن يقود مشرفو مُديري المدارس التغيير الاستراتيجي الذي يرفع باستمرار أداء المدارس، ويحافظ على البرامج التعليمية عالية الجودة والفرص في جميع أنحاء المنطقة التعليمية.

ويتبين مما سبق وجود نظام محدَّد لتقويم أداء مُشرفي مُديري المدارس يتسم بالوضوح والشفافية، فمجالات التقويم محددة وتعتمد على المعايير المهنية، كما يتم استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات والمعلومات حرصًا على المصداقية والموثوقية في عملية التقييم، كما يوجد مُعدلات مُتعددة للتقييم تتناسب وتتوافق مع الأداء الوظيفي

لمُشرفي مُديري المدارس، ويترتب على هذا التقييم قرارات محددة؛ إما استمرار عمل المُشرفين وما يتبعه من عمليات نمو مهني وتنمية مهنية، أو إنهاء عملهم.

ثامنًا: مرتكزات نظرية لمشرفي مُديري المدارس في خبرة الولايات المتحدة الأمريكية:

باستقراء ما سبق عرضه يتضح أن مشرف مُدير المدرسة يقوم بدورٍ حيوي وبنَّاء؛ ليس في التوجيه الصحيح لمدير المدرسة والارتقاء بأدائه الإداري فقط، ولكن له دورًا فاعلًا في إنجاح العملية التعليمية برمتها، ومن هنا تم التوصل إلى العديد من المرتكزات النظرية تمثلت فيما يلي:

- أن هناك شروطًا مُهمة لاختيار مشرف مُدير المدرسة لا ترتكز فقط على الجانب الأكاديمي– رغم أنه من المعايير المُهمة– ولكن هناك معايير أخرى لا تقل أهمية عن الجانب الأكاديمي، وترتبط بوعيه التام بالسياسات واللوائح والتشريعات المُنظِّمة للعملية التعليمية.
- أن نجاح مشرف مُدير المدرسة في عمله يرتبط بشكل كبير ببرامج التنمية المهنية المُعَدَّة له، وأن هذه البرامج تُقدِّمها العديد من الجهات (الجامعات، والروابط المهنية، والأكاديميات التعليمية) وليست المنطقة التعليمية فقط، وأن مدتها تتراوح من ٣ ساعات (مثل ورش العمل التي تُقدِّمها جمعية ميتشجان) إلى عام دراسي كامل (مثل البرنامج التي تُقدِّمه أكاديمية ديلاور Delaware للقيادة) حسب الاحتياجات المهنية للمشرف الإداري.
- أن مشرف مُدير المدرسة لا يرتبط بمدرسة واحدة فقط؛ ولكن يُخصَّص له عددًا من المدارس يتراوح بين ٦–٨ مدارس حسب عدد المدارس في المنطقة التعليمية.

- أن التدوير الوظيفي لمشرف مُدير المدرسة يجب أن يتسم بالثبات النسبي؛ نظرًا للعلاقات الإنسانية التي تربطه مع مرور الوقت بالمديرين، والتي تساعده على الفهم الصحيح لاحتياجاتهم المهنية واحتياجات مدارسهم.
- أن عملية إعداد وتأهيل مشرف مُدير المدرسة قبل ممارسته عمله تُعد من العمليات المُهمة التي لا يجب تجاهلها؛ لتمكين المشرف من إنجاز مهامه على الوجه الأكمل؛ لذا فإن هناك اهتمامًا كبيرًا من المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بهذه العملية.
- أن شبكة الأقران التي يسعى دائمًا مشرف مُدير المدرسة نحو تكوينها بين مديري المدارس، وبينه وبين أقرانه، تساعد على تبادل الخبرات والمعارف المهنية، والتي تنعكس بشكل إيجابي على تحقيق التوقعات المرجوة من العملية التعليمية بالمدارس.
- أن مشرف مُدير المدرسة يسعى نحو تكوين مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس تساعد على تحقيق النمو المهني لجميع العاملين بها وليس مدير المدرسة فقط، من خلال خطط وبرامج تنمية مهنية مدروسة بعناية وفاعلية.
- أن عمل مشرف مُدير المدرسة يتم في ضوء ميثاق أخلاقي، يجعل المشرف يتسم بالنزاهة والأمانة والاحترام والإتقان، ويدعم مبدأ العدالة وحقوق العاملين الذين يشرف عليهم، علاوة على التأكيد على قوانين وهوية المجتمع وثقافته.
- أن عمل مشرف مُدير المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية يرتكز على مجموعة من المبادئ؛ أبرزها أن يتحمل المسئولية الكاملة في دعم مديري المدارس.
- أن من أهم استراتيجيات عمل مشرف مُدير المدرسة تتمثل في أن يكون شريكًا مرئيًا، أي أن يكون معروفًا في المجتمع المدرسي فيما يتعلق بالمهام المُوكلة إليه، حتى يجد التعاون من الجميع بالمدرسة وليس المدير فقط.

- أن عملية تقويم الأداء الوظيفي لمشرف مُدير المدرسة تُعد من العمليات المُهمة والتي تسفر عن الارتقاء بأدائه المهني بشكل مستمر.
- أن عملية تقويم الأداء الوظيفي لمشرف مُدير المدرسة لا تتم من خلال الزيارات الميدانية من قِبل مُشرفيه فقط، ولكن تُستخدم فيها العديد من الأدوات والاستبانات، والمقابلات، وتحليل الوثائق، والتقارير، واستمارات التقييم الذاتي، والاجتماعات الشهرية، والحوارات والمناقشات في شبكات التعلم المهنية.

الخطوة الثالثة: الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له:

تم تناول وضع الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية؛ وذلك من خلال التشريعات والقوانين واللوائح والقرارات الوزارية المُنظِّمة له، وذلك وفقًا للمحاور الآتية:

أولًا: الجهات المسؤولة عن ممارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية:

إن مدارس التعليم العام هي المدارس التابعة لمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية، ومرحلة التعليم الثانوي العام في السلم التعليمي بجمهورية مصر العربية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ١٦-١٧)، ويوجد العديد من الجهات المسؤولة عن الإشراف على مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية؛ وذلك على النحو التالي:

[١] مُديري عموم الإدارات التعليمية:

حدَّد القرار الوزاري رقم (١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م مجموعة من الواجبات الوظيفية لمُديري عموم الإدارات التعليمية بمدارس التعليم العام، واهتمت هذه الواجبات

بمُتابعة وتقويم أداء المدارس؛ حيث يتولى مُدير عام الإدارة التعليمية مسؤولية متابعة تنفيذ خطط تحسين المدارس على أرض الواقع، ويزور المدارس للتحقق من انتظام وانضباط العملية التعليمية، ويُشرف على الامتحانات ومتابعتها ومراقبة انتظامها، ويُقوِّم فاعلية البرامج الدراسية، ومُتابعة مشروعات وأنشطة المدارس كوحدات مُنتجة، ويقوم بالعمليات اللازمة للتأكد من أن موارد وأصول وممتلكات الوزارة من مبانٍ ومُعدات وخلافه يتم المحافظة عليها وصيانتها في المدارس (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ،٢٠١٦ أ، ١٦١-١٦٥).

ويتبين مما سبق؛ وجود مهام ومسؤوليات متنوعة لمُديري عموم الإدارات التعليمية في مُتابعة أداء مُديري المدارس، وتُركز هذه المسؤوليات على الزيارات الميدانية لمُتابعة انضباط وانتظام العملية التعليمية، بالإضافة إلى مُتابعة أعمال الامتحانات والمشروعات والبرامج والأنشطة المدرسية. ولكن يوجد بعض التحديات التي تواجه مُديري عموم الإدارات التعليمية في هذا المجال أهمها الوقت؛ حيث تحتاج المُتابعة أن يكون مُدير الإدارة متواجدًا بصورة مستمرة في المدارس التابعة له، ويقضي أوقاتًا كبيرة في المُلاحظات والمُشاهدات، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة للمُديرين، وهذا لا يُتاح لهم لقلة زياراتهم للمدارس؛ وإن تمت الزيارات فتكون في أوقاتٍ محدودة.

كما يتولى مديرو عموم الإدارات التعليمية مسؤولية تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس التابعة لإداراتهم، وذلك في ضوء اللوائح والقوانين والتشريعات المُنظِّمة للعمل (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني،٢٠١٦، ١٦١-١٦٣)، وقد حدَّد القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ والمُعدَّل بالقانون رقم (٩٣) لسنة ٢٠١٢م أربعة معايير لتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس: الأول الثقافة المؤسسية، والثاني المشاركة، والثالث المهنية، والرابع إدارة التغيير (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ١٢-١٣)، ويكون تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي

في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر، ويُعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، ويَعتمد في تقويم الأداء الوظيفي على نموذج تقويم أداء لشاغلي وظائف الإدارة المدرسية (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ٢١-٢٢).

ويعتمد تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على ما يُسمى بتقارير الكفاءة السنوية، وهذه التقارير يتم وضعها في ضوء الزيارات الميدانية التي يقوم بها مُديرو عموم الإدارات التعليمية في مدارسهم، ويعتمدون على المُلاحظات، والمقابلات، وفحص السجلات والوثائق، وتلقي الشكاوى من العاملين بالمدارس (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٦، ١٦١-١٦٥)، كما يستخدم مُديرو الإدارات التعليمية نموذج تقويم الأداء رقم (٣) لشاغلي وظائف الإدارة المدرسية (مدير مدرسة/ وكيل مدرسة)، ويتكون من أربعة محاور: الأول عبارة عن بيانات من واقع ملف خدمة المُدير، والثاني عبارة عن الجزاءات التأديبية التي وُقِّعَت عليه خلال عام التقرير، والثالث عبارة عن بيانات يملؤها المُدير بمعرفته، والرابع عبارة عن قياس كفاية الأداء ويشمل أداء العمل ومستواه، والقدرات الإدارية والفنية والمهارات السلوكية (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ٢٨-٢٩).

ويتضح مما سبق أن ممارسات الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام تتم من أجل تقويم أدائهم الوظيفي، والتي تُعد عملية مُعقدة ومُركبة، وتحتاج إلى أدلة وشواهد، والبيانات والمعلومات من مصادر عديدة؛ مثل: هيئة العاملين والطلبة وأولياء الأمور، واستخدام أدوات متنوعة؛ مثل: المُقابلات والمُلاحظات والاستبانات، بالإضافة إلى تحليل الوثائق المدرسية، وتقارير مُتابعة المدارس، وكل هذا يحتاج إلى مُتخصص يتولى هذه المسؤولية، ويمتلك الخبرات الإشرافية والتقويمية التي تُمكِّنه من الوقوف على مستوى

الأداء الحقيقي لمُديري المدارس، وهذا لا يتناسب مع طبيعة عمل مُديري عموم الإدارات التعليمية؛ حيث لا يُتاح لهم الوقت الكافي للقيام بهذه العملية بنزاهة وموضوعية وشفافية.

[٢] مُديري المراحل في الإدارات التعليمية:

حدَّد القرار الوزاري رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٤م مجموعة من الواجبات الوظيفية لمُديري المراحل في الإدارات التعليمية بمدارس التعليم العام، ومن أهم هذه الواجبات: مسؤولية مُتابعة وصول الكتب الدراسية وتوزيعها على المدارس، وإعداد التقارير الفترية، ودراسة التطورات الجديدة المُتعلقة بالنواحي التعليمية والأنشطة والخدمات، واقتراح ما يمكن أن يُقتبس منها لرفع مستوى أداء التعليم في المدارس، واقتراح حركة النقل والترقية بين العاملين الذين يعملون تحت إشرافهم ومتابعة تنفيذها مع الجهات المختصة، وتحقيق الأهداف المرسومة للتعليم المتميز بالمدارس التابعة للإدارة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٤، ٢-٣).

ويتبين مما سبق أن أدوار مُديري المراحل في الإدارات التعليمية في المُتابعة وتقويم الأداء دورٌ محدود لا يتعدى مُتابعة وصول الكتب الدراسية وتوزيعها على طلبة المدارس من خلال زيارات قليلة ومحدودة للمدارس، واقتراح حركة نقل العاملين وترقيتهم، وبالتالي فهو لا يُتابع كثيرًا من جوانب العملية التعليمية ودور مُديري المدارس فيها، كما لا يُتابع دور مُديري المدارس في البرامج والمشروعات والأنشطة المدرسية، وأيضًا دورهم في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.

[٣] الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:

وتختص بالإشراف على جميع إدارات المتابعة وتقويم الأداء للمديريات والإدارات التعليمية بجميع المُحافظات، وتقوم بوضع خطة دورية وسنوية لمتابعة العملية التعليمية لمدارس التعليم العام وفق سياسات الوزارة، ويتم تنفيذها من خلال أعضائها وأعضاء إدارات المتابعة بالمديريات والإدارات التعليمية، كما يؤول لها مسئولية مُتابعة جدية عمل

المُتـابعين فـي المُـديريات والإدارات التعليميـة، والتأكـد مـن انتظـام وانضـباط العمـل بالمُديريات والإدارات والمدارس (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ١،٢٠٢١-٣).

إذن؛ يتضـح ممـا سـبق، أن الإدارة المركزيـة للمُتابعـة وتقـويم الأداء بـوزارة التربيـة والتعليم والتعليم الفني يرتكز دورها في المقام الأول على المُتابعة والإشراف على إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديريات والإدارات التعليمية، ووضع خطط المُتابعة لها ومراقبة تنفيذها على أرض الواقع، كما أن أعضاء الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربيـة والتعلـيم والتعلـيم الفنـي لا يـزورون المـدارس للمُتابعـة أو تقـويم الأداء للعمليـة التعليمية؛ بل مسؤوليتهم الأساسية هي متابعة عمل أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديريات والإدارات التعليمية؛ للتأكد من أن عملية الإشراف تتم على الوجه الأكمل.

[٤] مكاتـب تنسـيق المُتابعـة بـين الإدارة المركزيـة للمتابعـة وتقـويم الأداء بـالوزارة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات:

قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية (٢٠١٥أ،١-٣) بإصدار الكتاب الدوري رقم (١٧) بتاريخ ٢٠١٥/٤/٣٠ بشأن تنظيم وتفعيل أعمال المتابعة وتقويم أداء مديري المدارس، والذي قرَّر إنشاء مكاتب تنسيق المُتابعة بين الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بالوزارة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، وتختص هذه المكاتب بتنسيق المُتابعة، واستلام خطط المُتابعة المُقترحة لمُتابعي المُديرية والإدارات التعليمية، ومُتابعة تنفيذ المُتابعين لخططهم وبرامجهم، ومُتابعة المدارس؛ للتأكد من جدية المُتابعة الميدانية على أرض الواقع، واستلام نسخة من التقارير المُجمَّعة للمُتابعين في المُديرية والإدارات التعليمية أسبوعيًا، ومراجعتها للتأكد من مدى تحقيقها لخطة المُتابعة المُقترحة بالمُديرية والإدارات التعليمية التابعة لها، ويتم تكليف مُتابع مقيم من الإدارة المركزية

للمتابعة وتقويم الأداء بالوزارة بالتواجد بصورة مستمرة بالمُديرية؛ لمُتابعة أداء المُديرية والإدارات والمدارس.

كما قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦ ب،١-٢) بإصدار الكتاب الدوري رقم (٢٧) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣٠ بشأن معايير وشروط اختيار أعضاء ومديري المتابعة، وهي نفس الشروط الخاصة بأعضاء إدارة المتابعة وتقويم الأداء في الإدارات التعليمية.

[٥] إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بالمديريات التعليمية:

في عام ٢٠٢١ م أصدرت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني كتابًا دوريًا رقم (٤) بتاريخ ٢٠٢١/٢/٢٥م بشأن تنظيم أعمال المُتابعة وتقويم الأداء، واشتمل على ضم إدارتي تنسيق المتابعة، والمتابعة وتقويم الأداء بالمديريات التعليمية في إدارة واحدة تسمي إدارة المُتابعة وتقويم الأداء، مع ضم كافة العاملين بالإدارتين بها، ويقوم مديرو المديريات التعليمية بتحديث الهيكل التنظيمي للمُديرية، وإدراج إدارة المتابعة وتقويم الأداء المندمجة ضمن الهيكل التنظيمي للمُديرية، وتتشكل إدارة المتابعة وتقويم الأداء بالمُديرية من: مُدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديرية، وإداري ومُدخل بيانات، وعدد مناسب من أعضاء المُتابعة بما لا يقل عن عضوين لكل إدارة تعليمية تتبع المُديرية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني،٢٠٢١، ١-٣).

وبالإضافة إلى ما سبق؛ تضمن الكتاب الدوري السابق تكليف إدارات المتابعة وتقويم الأداء بالمديريات بجانب اختصاصاتها باستلام خطط المتابعة المُقترحة والتوجيهات لإدارات المتابعة بالإدارات التعليمية، ومتابعة تنفيذ المتابعين لخططهم؛ للتأكد من جدية المتابعة الميدانية، واستلام نسخ من التقارير الدورية والبيانات التحليلية لإدارات المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية ورفعها وفحصها، وإعداد التقارير الدورية المطلوبة للإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء وإرسالها في مواعيدها المقررة،

وقيام مُدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بوضع خطة ميدانية لنفسه لمُتابعة عمل المُتابعين بما يتوافق مع الأعمال المكتبية والإدارية التي يقوم بها (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ٣).

إذن يتضح مما سبق؛ أن الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء على مستوى المُديريات التعليمية يرتكز دورها في المقام الأول على المُتابعة والإشراف على إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية وليس المدارس، حتى وإن زار أعضاؤها المدارس فإن تلك الزيارات ليست للوقوف على مُتابعة العملية التعليمية بالمدارس وجودة أدائها؛ بل تكون للمُتابعة الميدانية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية، بالإضافة إلى استقبال تقارير المُتابعة من إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية، ورفعها إلى الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بالوزارة، فضلًا عن كتابة تقارير المُتابعة وتقويم الأداء التي تطلبها الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بالوزارة، وإرسالها في مواعيدها المُحددة.

[٦] إدارات المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية:

قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية (٢٠١٥أ، ٣) بإصدار الكتاب الدوري رقم (١٧) بتاريخ ٢٠١٥/٤/٣٠ بشأن تنظيم وتفعيل أعمال المتابعة وتقويم الأداء؛ والذي قرر تشكيل إدارات للمتابعة بالإدارات التعليمية من عدد يتناسب مع أعداد المدارس بالإدارة بحد أقصى مُتابعين اثنين في اليوم لكل مُتابع، وبحد أدنى زيارة شهرية مرتين لكل مدرسة، ويتم مُراعاة اختيار المُتابعين بما يُحقق النتائج المرجوة من عملية المُتابعة، وعلى أن يكون المُتابع مُتفرغًا لعملية المُتابعة فقط؛ ويتم إنشاء سجلات موحدة للمُتابعة على مستوى الجمهورية، وذلك لتفريغ أعمال المُتابعة، ويتم مراجعة هذه السجلات من قِبل المستويات الأعلى للمُتابعة.

وفي عام ٢٠٢١م أصدرت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني كتابًا دوريًا رقم (٤) بتاريخ ٢٠٢١/٢/٢٥م بشأن تنظيم أعمال المُتابعة وتقويم الأداء، واشتمل على تحديد شروط اختيار وتعيين أعضاء إدارة المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات التعليمية والتي هي نفسها شروط اختيار وتعيين أعضاء إدارة المُتابعة وتقويم الأداء في المُديريات التعليمية، ويتشكَّل الهيكل التنظيمي للإدارة من: مُدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارة، وإداري ومُدخل بيانات، وعدد مناسب من أعضاء المُتابعة بما يتناسب مع عدد المدارس بكل إدارة تعليمية، ويتم تغيير وتدوير وعدم تثبيت المُتابعين في الإدارات والمدارس؛ وذلك حسب الطبيعة الديموجرافية لكل مُحافظة، وقيام مُدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بوضع خطة ميدانية لنفسه لمُتابعة عمل المُتابعين بما يتوافق مع الأعمال المكتبية والإدارية التي يقوم بها(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ٣-٤).

ويتولى المتابعون من أعضاء إدارات المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية مسؤولية مُتابعة أداء المدارس، والوقوف على جودة العملية التعليمية في كثير من الجوانب؛ وذلك مثل: رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، والنظافة الداخلية للمدرسة، ومُحيطها الخارجي، وسلامة المبنى المدرسي، وما يتضمنه من وسائل الأمان والصيانة ودورات المياه، والجدول المدرسي، وانضباط وانتظام العملية التعليمية، والمعامل وحجرات الأنشطة، وانضباط الطلبة والعاملين، ووحدات التدريب والجودة، والشؤون المالية من النواحي الإدارية، والتغذية المدرسية من النواحي الإدارية، والإدارة المدرسية وما تتضمنه من القرارات الوزارية، وسجل الإشارات التليفونية، وسجل توزيع العمل، والإعلان عن الخط الساخن للإدارة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ٣-٤).

وبالإضافة إلى ما سبق تضمن الكتاب الدوري (٤٥) بتاريخ ٢٠١٦/٩/٢٩م عديدًا من المهام والمسؤوليات التي يتولى المُتابعون القيام بها؛ وذلك مثل: مُتابعة اتصال كافة المدارس بخدمة الإنترنت وبنك المعرفة المصري، ومُتابعة تزويد وتحديث كافة أجهزة

الحاسب الآلي بالبرامج الحديثة، ومُتابعة تفعيل استخدام السبورات الذكية في الفصول والمعامل، ومُتابعة تحميل المناهج التفاعلية من على الموقع الرسمي للوزارة، ومُتابعة استكمال كافة أعمال الصيانة بالمدارس، ومُتابعة تأهيل المسارح المدرسية لممارسة الأنشطة الخاصة بها، ومُتابعة عدم دمج الفصول من أجل سد العجز في أعداد المُعلمين (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ١).

وبالإضافة إلى ما سبق أيضًا؛ تتضمن أدوار إدارة المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات التعليمية عدم التطرق إلى النواحي الفنية؛ حيث إنها من صميم عمل التوجيه الفني ويقتصر دورهم على رصد التزام المُعلمين بجداولهم وحصصهم ودفاتر تحضيرهم، وعملهم داخل الفصول، والزيادة والعجز في المعلمين، أما فنيات المادة فليست من دور المُتابع، وكذلك الموضوعات والقضايا المالية فليست من اختصاص المُتابع وإنما تكون من اختصاص التوجيه المالي والإداري، ومثال ذلك المجموعات المدرسية؛ فإن اختصاص المُتابع يكون في حدود الإعلان عنها ووجودها وتفعيلها، أما الجوانب المالية فهي من اختصاص التوجيه المالي والإداري سواء من المُديرية أم الإدارة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٩،١).

إذن يتضح مما سبق؛ أن إدارات المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية هي المعنية في المقام الأول بالمُتابعة وتقويم الأداء للمدارس ومُديريها، وتعتمد في ذلك على الزيارات الميدانية الدورية والمستمرة للمدارس من قِبل أعضائها في ضوء خطط مرسومة من قِبل الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم، وإدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديريات التعليمية؛ وتُركز عمليات المُتابعة على رصد ما هو واقع بإيجابياته وسلبياته من الجوانب الإدارية في مُختلف ميادين ومجالات العمل المدرسي،

كما إنها لا تعني بتقديم أي دعم لمُديري المدارس ولا تُشارك في أي عمليات تحسين وتطوير مدرسي.

[٧] وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية:

تم إنشاء وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية وفقًا للقرار الوزاري رقم (١٣٨) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١م بشأن إنشاء وحدات للجودة بالمُديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمُحافظات، وتتولى هذه الوحدات مسؤولية المشاركة مع وحدات التدريب بالمدارس في عقد ورش عمل لمديري المدارس والمعلمين حول التقويم الذاتي وأساليبه ومجالاته ومعاييره، وإعداد خطط للمدارس وذلك لاستيفاء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وتقديم ما يلزم للمدارس من دعم فني ومالي للتقدم للاعتماد الأكاديمي، والمتابعة المستمرة للمدارس، وتقييم أساليب التقويم التي تتبعها، وتقييم نتائجها، وإعداد تقارير المتابعة الميدانية، وتنفيذ الخطط الموضوعة لمنظومة المتابعة والتقويم والتأهيل للاعتماد الأكاديمي للمدارس على مستوى الإدارة، وإعداد تقرير سنوي عن جودة العملية التعليمية للمدارس في الإدارات التعليمية ورفعه إلى وحدات قياس الجودة بالمديريات (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ،٢٠١٢ ، ٣-٤).

وبناءً على ما سبق؛ يتضح أن وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية تهتم بعمليات المُتابعة وتقويم وتطوير الأداء المدرسي في مختلف جوانب العملية التعليمية؛ وذلك للتأكد من أن مستويات جودة العملية التعليمية بالمدارس تؤهلها إلى التقدم للاعتماد الأكاديمي، كما تعتمد على عدة أساليب لتحقيق ذلك؛ أهمها: تحديد الصعوبات والمُشكلات التي تواجه تحقيق الجودة، وإعداد الخطط، ووضع نظم وإجراءات عمل الجودة وتنفيذها، وإعداد تقارير الأداء ورفعها للمستويات الإدارية العُليا.

[٨] أقسام المراجعة الداخلية والحوكمة في الإدارات والمُديريات التعليمية (التوجيه المالي والإداري سابقًا):

كان التوجيه المالي والإداري في الإدارات والمُديريات التعليمية يقوم بالعديد من المهام والمسؤوليات في المُتابعة والرقابة على أداء مُديري المدارس؛ مثل: تولى أعمال اللجان الخاصة بحوادث الاختلاس، والسرقة، والإهمال وغيرها بديوان المديرية والإدارات والمدارس التابعة، واتخاذ الإجراءات التي نصت عليها اللائحة المالية للموازنة والحسابات، ومُراجعة حسابات الأنشطة المختلفة بالمدارس والإدارات والمديرية وغيرها من الرسوم والاشتراكات التي يتم تحصيلها؛ للوقوف على مدى التصرف في هذه الحصائل بما يفيد العملية التعليمية، ومدى مطابقة هذه التصرفات مع القوانين والقرارات المُنظِّمة لذلك، فضلًا عن إعداد الحساب الختامي لكل مدرسة في نهاية العام، والاشتراك في اللجان المتعلقة بالمُخالفات المالية والإدارية التي قد تقع في بعض الإدارات أو المدارس التابعة لها؛ لبحث هذه المُخالفات والوقوف على مدى القصور الذى أدى إلى وقوع المخالفات، واقتراح الإجراءات التي يجب اتخاذها لعدم تكرار مثل تلك المُخالفات، وتنفيذ المأموريات وفحص الشكاوى والمعلومات بخصوص وجود مُخالفات وتجاوزات مالية وإدارية بإحدى الإدارات التعليمية ومدارسها (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ،١٩٨٥، ١-٢).

وفي عام ٢٠٢٢م أصدر الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة القرار رقم (٥٤) والخاص باستحداث تقسيم تنظيمي للمراجعة الداخلية والحوكمة بوحدات الجهاز الإداري للدولة؛ ومنها: المُديريات والإدارات التعليمية. ويهدف التقسيم التنظيمي للمُراجعة الداخلية والحوكمة إلى حماية أموال الدولة، وتعزيز مبادئ الشفافية والنزاهة والمُساءلة والمُحاسبية في أعمال الوحدة، والتأكد من حماية أموال وممتلكات وموارد الوحدة بمختلف أنواعها،

وضمان فاعلية العمليات والإجراءات الإدارية والمالية والفنية، وحسن سير العمل بالوحدة، وتعزيز الالتزام بالتشريعات والأنظمة والتعليمات والسياسات والخطط المُلزِمة للوحدة، ودعم مبادئ الحوكمة وتطبيق قيم ومعايير المُراجعة الداخلية، والمُساهمة في تعزيز جهود أجهزة الدولة المُختصة بالوقاية من الفساد (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ٣).

وحدَّد الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بجمهورية مصر العربية (٢٠٢٠، ٣-٤) مسؤوليات قسم المراجعة الداخلية والحوكمة في الإدارات والمُديريات التعليمية فيما يلي:

- وضع الخُطَّة السنوية للمُراجعة الداخلية والحوْكمة بالوحدة.
- مُراجعة الالتزام بالدستورِ والقوانين واللوائح، والسياسات والبرامج والتعليمات والإجراءات المُعتمدة، ومُدونة السلوكِ الوظيفي، وتعليمات السُلطة المُختصَّة وجِهات الاختصاصِ.
- مُراجعة الخطط الاستراتيجية والتنفيذية والتشغيلية للوحدة؛ للتأكُّد من مدى فاعليتها.
- مُراجعة الالتزام بتطبيق القرارات الإدارية والمالية والكُتب والمنْشورات الدورية.
- مُراجعة انتظام إجراءات العملِ السارية، والتحقق من مدى كفايتها ومُلاءمتها.
- مُراجعة سلامة وصحة إجراءات عمليات المُراجعة المالية أثناء وبعد الصرف، باستخدامِ العينات والفحص.
- مُراجعة كفاءة استخدام الموارِدِ الماليةِ والعينيةِ، بما يكفُل حماية أموال ومُمتلكات الوحدة.
- مُراجعة مدى الالتزامِ بالتعاقدات والاتفاقيات وبروتوكولات التعاون التى تكون الوحدة طرفًا فيها.
- مُراجعة أعمال إجراء الفحصِ الدوري والمفاجئ على كافة أنشطة الوحدة؛ للتأكد من حسن سير العمل.

- مُراجعة أعمال الجردِ الدوري والمفاجئ على المخازنِ والعُهدِ، والمُستودعات والحملة الميكانيكية، والتأكد من دقة دفاترها وسجلاتها ومُستنداتها والإجراءات المُطبَّقة بصددها.
- المُراجعة الدورية والفجائية على أعمالِ الشؤون الوظيفية والسجلات والملفات الخاصة بها، والتحقق من مدى سلامة تطبيق أحكام القوانين المعمول بها.
- تقديم مُقترحات تصحيحية لأعمال الوحدة؛ لتلافي حدوث أخطاء أو مخالفات، بما يكفل تحسين مستوى وكفاءة الأداء.
- إعداد تقارير دورية بنتائج وملاحظات أعمال المُراجعة على الإدارات الأخرى داخل الوحدة؛ لعرضها على السُلطة المُختصة.
- تقديم تقارير دورية لهيئة الرقابة الإدارية بنتائج أعمالِ الوحدةِ، مع الإبلاغ الفوري عند اكتشاف أية جريمة جنائية، أو مُخالفة مالية أو إدارية، أو حالات غش، أو استيلاء على المالِ العامِ، وتلبية التكليفاتِ الصادرةِ عن الهيئةِ.
- تلقي تقارير وملاحظات الأجهزةِ والهيئات الرقابية، كالجهاز المركزي للمُحاسبات، ودراستها وتجميع الردود عليها بالتنسيق مع الإدارات المُختلفة، وعرضها على السُلطة المختصة.
- القيام بكافة البحوث والدراسات الفنية والمالية والإدارية الخاصة بالمُراجعة الداخلية.
- مُتابعة ما يَصْدُر عن الهيئاتِ المحلية والإقليمية والدولية فيما يتعلق بمعايير المُراجعة الداخلية والحوكمة للاسترشادِ بها.

ويَتضحُ مما سبق أن قسم المُراجعة الداخلية والحوْكمة في الإدارات والمُديريات التعليمية (التوجيه المالي والإداري في الإدارات والمُديريات التعليمية سابقًا) يهدف إلى حِماية أموال الدولة، وتعزيز مبادئ الشفافية والنزاهة والمُساءلة والمُحاسبة، كما

يرتكز دوره على مُراجعة الجوانب المادية والمالية المدرسية، ومدى وجود تجاوزات أو مُخالفات مادية أو مالية بها، ومُراجعة أعمال الجرد الدوري والمُفاجئ على المخازن والعُهد والمستودعات، والتأكد من دقة دفاترها وسجلاتها ومُستنداتها والإجراءات المُطبَّقة بصددها؛ حيث إن مُديري المدارس مسؤولون ومشرفون على هذه الجوانب بمدارسهم، بالإضافة إلى إعداد تقارير دورية لهيئة الرقابة الإدارية بنتائج المُراجعة، مع الإبلاغ الفوري عند اكتشاف أية جريمة جنائية أو مُخالفة مالية أو إدارية، أو حالات غش أو استيلاء على المال العام.

[٩] نظام الإدارة المحلية:

حدَّد قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م عددًا من المهام والمسؤوليات لنظام الإدارة المحلية في مُتابعة أداء المدارس باعتبارها من الوحدات المحلية؛ وذلك على النحو التالي:

❖ **المُحافظين:**

أشارت المادة (٢٧) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م أن المُحافظ يتولى الإشراف على جميع المرافق العامة التي تدخل في اختصاص وحدات الإدارة المحلية ومنها المدارس، كما يقوم بإبداء الملاحظات واقتراح الحلول اللازمة في شأن حسن الأداء الخاص بهذه المرافق، ومن اختصاصاته اقتراح نقل أي عامل من المحافظة إذا تبين أن وجوده فيها لا يتلاءم مع المصلحة العامة، وإبداء الرأي في ترقية ونقل العاملين بالمحافظة قبل صدور القرار من السلطة المختصة، والإحالة إلى التحقيق وتوقيع الجزاءات التأديبية في الحدود المقرَّرة للوزارة، وطلب التحقيق مع العاملين التابعين للهيئات العامة التي تمارس نشاطها في نطاق المحافظة، واقتراح توقيع الجزاءات التأديبية عليهم من السلطة المختصة.

❖ **المجالس الشعبية المحلية للمحافظات:**

تناولت المواد (١١)، (١٢)، و(١٣) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م تولي المجلس الشعبي المحلي للمحافظة الرقابة على مختلف المرافق والأعمال التي تدخل في اختصاص المحافظة، والإشراف على تنفيذ الخطط الخاصة بالتنمية المحلية ومتابعتها.

❖ **رؤساء مجالس المُدن:**

حدَّدت المادة (٥٧) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م قيام رئيس مجلس المدينة بمتابعة الأعمال التي تتولاها الأجهزة التنفيذية للمدينة، وتقييم مستوى الأداء وحسن إنجاز المشروعات والخدمات على مستوى المدينة، ووضع القواعد التي تكفل حسن سير العمل بالأجهزة الإدارية والتنفيذية بالمدينة.

❖ **المجالس الشعبية المحلية للمُدن:**

أشارت المادة (٤٩) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م إلى تولي المجلس الشعبي المحلي للمدينة الرقابة على مختلف المرافق ذات الطابع المحلي في نطاق المدينة.

❖ **المجالس الشعبية المحلية للمراكز:**

حدَّدت المادة (٤١) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م تولي المجالس الشعبية المحلية للمراكز مسؤولية تحديد وإقرار خطة المشاركة الشعبية بالجهود والإمكانيات الذاتية على مستوى المركز في المشروعات المحلية، ومتابعة تنفيذها، واقتراح إنشاء مختلف المرافق التي تعود بالنفع العام على المراكز، والموافقة على القواعد اللازمة لتنظيم المرافق العامة المحلية بالمركز، ورفع كفاءة العمل بها.

❖ **المجالس الشعبية المحلية للأحياء:**

أشارت المادة (٦١) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م إلى تولي المجالس الشعبية المحلية للأحياء الرقابة والإشراف على مختلف المرافق ذات الطابع المحلي.

❖ **رؤساء الأحياء :**

تناولت المادة (٦٥) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م أن رئيس الحي يتولى مسؤولية وضع القواعد التي تكفل حُسن سير العمل بالأجهزة الإدارية والتنفيذية بالحي، ومتابعة الأعمال التي تتولاها الأجهزة التنفيذية بالحي، وتقييم مستوى الأداء وحُسن إنجاز المشروعات والخدمات على مستوى الحي.

❖ **المجالس الشعبية المحلية للقرى:**

أشارت المادة (٦٨) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م إلى أن من اختصاصات المجالس الشعبية المحلية للقرى اقتراح خطة تنمية القرية اقتصاديًا واجتماعيًا وعمرانيًا، واقتراح وسائل المشاركة الشعبية بالجهود والإمكانيات الذاتية في نطاق القرية لرفع مستواها، واقتراح إنشاء مختلف المرافق العامة بالقرية.

❖ **المجالس القروية:**

حدَّدت المادة (٧٤) من قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م أن المجلس القروي يقوم بمساعدة المرافق والمنشآت والأجهزة المحلية، ووضع القواعد التي تكفل حُسن سير العمل بالأجهزة الإدارية التنفيذية بالقرية، وبحث احتياجات القرية من المرافق والخدمات والمشروعات اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية للقرية.

ويتضح مما سبق؛ أن نظام الإدارة المحلية أتاح للمُحافظين زيارات المدارس وتَفقُّد مبانيها وتجهيزاتها، واقتراح نقل أي عامل منها إذا تبين أن وجوده فيها لا يتلاءم مع المصلحة العامة، وإبداء الرأي في ترقية ونقل العاملين بها، والإحالة إلى التحقيق وتوقيع الجزاءات التأديبية على المُقصِّرين في الأداء بها، كما أتاح نظام الإدارة المحلية لجهات كثيرة؛ مثل: رئيس مجلس المدينة، ورئيس مجلس الحي، ورئيس المجلس القروي القيام بمُتابعة أعمال البنية التحتية للمدارس ومبانيها، والتأكد من أنها تعمل بكفاءة، والقيام بحل أي مُشكلات تتعلق بها من خلال الدعم بينها وبين مؤسساتها الاجتماعية، فضلًا عن جعل المدرسة مركز إشعاعٍ ثقافي للمجتمع المحلي من خلال المشروعات التنموية.

ومما سبق؛ نجد أن مديري مدارس التعليم العام في مصر يتعرضون للعديد من الضغوط الناجمة عن تعدد جهات الإشراف على كافة المستويات ابتداءً من الوزارة إلى المديريات والإدارات التعليمية، وأن هذا النمط من الإشراف لا يساعد على تحقيق توقعات مديري المدارس، ولكن على العكس يأتي بنتائج عكسية؛ وهو ما أكدته دراسة الزيات وجوهر (٢٠٢٢، ٦) من أن الإدارات التعليمية العُليا لا تتبنى سياسات واضحة ومُحدَّدة في الإشراف والمتابعة، وتعتمد على الفردية والانعزالية والارتجالية في العمل، وتختلف فيما بينها اعتمادًا على آراء وتوجهات ووجهات نظر القائمين عليها.

علاوة على أن هذه الجهات لا تسعى نحو حل مشكلات مدير المدرسة، ودعمه في تنفيذ الخطة الموضوعة وحل مشكلاته؛ بل على العكس فإن الغالبية العظمى من القائمين بعملية المتابعة يسعون نحو رصد السلبيات والمُشكلات، وتتبع جوانب القصور والضعف؛ دون الاهتمام بالعلاج وتصحيح المسار والأخطاء، بالإضافة إلى تعدُّد الأجهزة وكثرة أفرادها ومتطلباتها، وقلة التعاون والتنسيق بينها؛ مما يسبب ضغوطًا كبيرة على مُديري المدارس ويعوق مسيرتها في عمليات التحسين والتطوير والارتقاء بجودة العملية التعليمة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعَّالية (الجمَّال، ٢٠٠٨، ١٨-١٩).

كما أن المسؤولين عن ممارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام بمصر، من مهامهم الأساسية دعم مديري مدارس التعليم العام، للقيام بتقويم أداء العاملين في ضوء معايير محددة، ولكن كشفت نتائج دراستي سليمان وآخرين (٢٠٢٢، ١٨) وجمعة (٢٠١٨، ٢٣٣) عن ضعف فعَّالية نظام الرقابة والمُساءلة داخل المدارس، وغياب المعايير التي تعتمد عليها الإدارة المدرسية في تقويم العملية التعليمية، ووضع أهداف مُحددة بداخلها، وتقويم أداء القائمين عليها، علاوة على تجاهلهم لمساعدة مديري المدارس في وضع معايير تقويم الأداء الخاص بالعاملين بهذه المدارس، والراجع بالدرجة الأولى إلى ازدواجية وضعف مهام مسؤولي ممارسات الإشراف على كافة المستويات.

ثانيًا: شروط اختيار وتأهيل أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء:

أشار الكتاب الدوري رقم (٤) بتاريخ ٢٠٢١/٢/٢٥م الصادر عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إلى أن شروط اختيار وتعيين أعضاء إدارة المُتابعة وتقويم الأداء تضمنت أن يكون المرشح حاصلاً على مؤهل عالٍ تربوي مناسب، والموافقة من كلٍ من المُوجِّه المختص بالإدارة التعليمية، والمُوجِّه العام بالمديرية، وألا يقل تقرير الكفاية السنوي خلال العامين الأخيرين عن ممتاز، وألا يكون قد تم استبعاده من أية وظيفة وسابقة، أو وُقِّعت عليه جزاءات خلال السنوات الثلاث السابقة، ويُفضَّل مَن يجيدون اللغة الإنجليزية، مع اعتبار الإلمام بمهارات الحاسب الآلي والتواصل عبر الإنترنت شرطًا رئيسيا من معايير الاختيار، والتفرغ التام للعمل والمتابعة، وعدم الارتباط بأية أعمال إدارية أخري، والقدرة على المتابعة الميدانية، ومتابعة تنفيذ القرارات الوزارية والكتب الدورية بكل دقة، واجتياز المقابلات اللازمة على مستوى المُديرية والإدارة التعليمية، واستيفاء الموافقات الأمنية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ٤).

ويتبين مما سبق وجود شروط مُحدَّدة لاختيار وتعيين أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء؛ ترتبط بالمؤهل الدراسي، وتقارير الكفاية السنوية، وإجادة اللغة الإنجليزية،

والتَمكُّن من مهارات الحاسب الآلي، والقدرات والمهارات الخاصة بالمُتابعة وتقويم الأداء، والسُمعة الوظيفية الطيبة الخالية من العقوبات والجزاءات أو الإهمال في العمل؛ بالإضافة إلى اجتياز المقابلات التي يتم عقدها من قِبل لجان متخصصة، والموافقات من قِبل الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بالوزارة، والموافقات الأمنية من قِبل الجهات المُختصة.

كما أن عملية الإعداد والتأهيل تتم بالأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر؛ حيث إنها المسؤولة عن برامج الترقي والبرامج الخاصة بتولي الوظائف القيادية والإشرافية للعاملين بالتعليم؛ إلاَّ أن الواقع يُشير إلى أن الأكاديمية لا تعقد برامج مُتخصصة لإعداد وتأهيل أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء على مستوى الإدارات والمُديريات والوزارة، لأن برامج الأكاديمية تُركِّز على البرامج الخاصة بالمُعلم المُساعد، والمُعلم، والمعلم الأول، والمُعلم الأول (أ)، والمُعلم الخبير، وكبير المُعلمين (الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ١- ٥).

وبناءً على ما سبق؛ يتضح أن المُتابعين في إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات والمُديريات والوزارة لا يخضعون لبرامج إعداد وتأهيل، ويتم الاقتصار على مُقابلات الاختيار والتعيين التي تتم مع لجان مُتخصصة من قِبل قيادات الإدارات والمُديريات التعليمية ووزارة التربية والتعليم.

ثالثًا: استراتيجية عمل المسؤولين عن المُتابعة وتقويم الأداء:

أشار إبراهيم (٢٠١٧، ٢٣) إلى أن استراتيجية عمل المسؤولين عن المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية تعتمد على الزيارات الميدانية للمدارس والعمل على أرض الواقع، واتباع إجراءات مُحدَّدة قبل وأثناء وبعد الزيارة؛ وذلك على النحو التالي:

[١] قبل الزيارة: ويتم فيها تحديد أهداف الزيارة، ودراسة التوصيات الواردة بتقرير الزيارات السابقة بملف المدرسة بالإدارة، ودراسة نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى

تطوير وتحسين، وإعداد الوثائق والمستندات اللازمة للزيارة، وتوزيع العمل على الأعضاء في حالة وجود أكثر من عضو.

[٢] أثناء الزيارة: ويتم فيها التوقيع بسجل الزيارات وحضور تابور الصباح، وعقد لقاء مع مُدير المدرسة ومُناقشة أهداف الزيارة، وفحص الوثائق؛ للتأكُّد من فعَّالية الأداء ومُتابعة الانضباط للعاملين والطلبة، والوقوف على مدى فعَّالية تنفيذ توصيات ومقترحات تصحيح المسار للزيارة السابقة، ومُتابعة جميع مرافق المدرسة، ومُتابعة تفعيل حجرات الأنشطة والمعامل، والجداول والإشراف اليومي، ووحدة التدريب والجودة، ورصد السلبيات الموجودة في المدرسة.

[٣] بعد الزيارة: ويتم فيها كتابة التقرير والتوصيات اللازمة بسجل الزيارات، وتسليم صورة منه لإدارة المدرسة، وعقد اجتماع مع مُدير المدرسة للاطلاع على التقرير، ومناقشة ما جاء به من توصيات، ودور المدرسة في التغلب على السلبيات والمعوقات، والتوقيع عليه واعتماده؛ والتأكيد على إدارة المدرسة بضرورة تنفيذ التوصيات، وإزالة السلبيات والمعوقات الموجودة في التقرير، وتحليل التقرير وإرسال صورة منه إلى إدارة المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارة والمُديرية لاتخاذ ما يلزم.

وتأسيسًا على ما سبق؛ يتضح وجود استراتيجية لعمل المسؤولين عن المُتابعة وتقويم الأداء بمدارس التعليم العام في مصر تعتمد على الزيارات الميدانية للمُتابعين والمُقوِّمين، والتواصل فيما بينهم، والتواجد المرئي في جميع أنحاء المدارس، ورصد وتسجيل ما هو موجود في جوانب العملية التعليمية من خلال الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأدوات؛ مثل: المُلاحظات، والمقابلات، واللقاءات، وفحص الوثائق والسجلات، وكتابة التقارير، وأن تطبيق مثل هذه الاستراتيجية يستلزم توافر وقتٍ كافٍ للإشراف الإداري من قِبل هؤلاء المسئولين داخل المدرسة.

وهو ما كشفت عنه دراسة الجمَّال (٢٠٠٨، ٦٤- ٦٦) من أن هناك ضعفًا في التواصل بين لجان المُتابعة على كافة المستويات (الوزارة- المُديريات- الإدارات)، كما أن هذه العملية لا تتم بشكل زيارات مُعَد لها مُسبقًا؛ ولكن تتم بشكل مفاجئ في صورة زيارات فجائية؛ بالإضافة إلى ضيق الوقت المُخصَّص للمُتابعة؛ حيث يقتصر على يوم واحد فقط؛ وبالتالي لا يجد المُتابعون الوقت الكافي لتغطية مُتابعة كافة جوانب العملية التعليمية.

وهو ما أكدته دراسة الباسل وحسب الله (٢٠٢٠، ١٦-١٨) من قلة وجود شفافية ونظام اتصالات فعَّالة يُتيح تبادل المعلومات وتداولها بين الإدارة المدرسية والجهات العُليا، ووجود غموض وارتباك في تطبيق اللامركزية في العملية التعليمية من قِبل إدارات المدارس، علاوة على ضعف قدرات هذه الجهات في تلبية حاجات المدارس من الموارد البشرية والمادية، وهو ما يزيد من الأعباء الوظيفية على مُديري المدارس.

علاوة على ضعف الأدوات المستخدمة من قِبل المسؤولين عن ممارسات الإشراف على مديري المدارس؛ حيث إن الإشراف يقتصر على زيارات مفاجئة فقط، وكتابة تقرير بنتيجة هذه الزيارة، ولا يعتمد على أيٍ من الأدوات الحديثة المُتميزة في تقويم أداء مُديري المدارس؛ مثل البرتوفوليو (ملف الإنجاز)، بالإضافة إلى أنه لا يتم قياس كفاءة مُديري المدارس إلا مرة واحدة في العام قبل وضع التقرير النهائي، وهذا لا يكفي لمتابعة كافة جوانب أدائهم المهني، فضلاً عن أن كثيرًا من عبارات النموذج (التي يتم من خلاله تعبئة تقرير الزيارة) غير واضحة، ومن الصعب قياسها، ولا تتناسب مع المهام والمسؤوليات والأدوار التي يقوم بها مُديرو المدارس(الطاهر، ٢٠١٢، ١١٠-١١٢).

رابعًا: التنمية المهنية لمسؤولي الإشراف على مديري المدارس:

توجد عدة جهات مسؤولة عن التنمية المهنية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء؛ فعلى المستوى المركزي تُقدم الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية

بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني برنامجين: الأول بعنوان "التعامل مع الضغوط وتحليل المُشكلات واتخاذ القرارات"، والثاني "البرنامج التدريبي التوعوي بالدمج للعاملين بإدارات المُتابعة وتقويم الأداء"(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٢، ١-٥).

وعلى مستوى المُديريات التعليمية تُقدِّم إدارات المُتابعة وتقويم الأداء برامج تدريبية خاصة بفنيات المتابعة وإعداد التقارير، وكيفية المتابعة الصحيحة التي ترتكز على تقويم الأداء وليس تصيد الأخطاء، بالإضافة إلى علاج السلبيات التي يكتشفها المتابعون أثناء زياراتهم لمواقع العمل في المدارس(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ١).

كما تُقدِّم إدارات الجودة بمُديريات التربية والتعليم برامج تدريبية لأعضاء أقسام الجودة بالإدارات التعليمية؛ وذلك حتى يتمكن مُتابعو هذه الإدارات من قياس الجودة بالمدارس لتهيئتها وتمكينها من التقدم للاعتماد الأكاديمي وفقًا لخطط الجودة خلال العام الدراسي، وتُركِّز هذه البرامج على عمليات التقييم الذاتي للمدارس في مختلف جوانب العملية التعليمية في ضوء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التي أقرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وآليات تهيئة المدرسة للتقييم الذاتي مثل: الندوات، والملصقات، والنشرات، والموقع الإلكتروني للمدرسة، وعمليات جمع البيانات والمعلومات عن الأداء، وبرامج التحسين والتطوير المدرسي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢١، ١-٤).

ويتضح مما سبق وجود عدة جهات مسؤولة عن التنمية المهنية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء على كافة المستويات؛ مثل: الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وإدارات المُتابعة وتقويم الأداء على مستوى المُديريات التعليمية، وإدارات الجودة بمُديريات التربية والتعليم، كما يتبين أيضًا اهتمام

برامج التنمية المهنية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بكثيرٍ من الموضوعات والقضايا المُهمة، ولكن هذه الجهات ينقصها الشفافية في العمل ونظم اتصال فعَّالة لتبادل المعلومات حول أداء المدارس.

خامسًا: تقويم أداء مسؤولي الإشراف على مديري المدارس:

يتم تقويم أداء أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء من خلال استمارة تقييم الأداء المُعدَّة من قِبل الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وتشتمل على ثلاثة محاور: الأول الأداء الوظيفي؛ وذلك من حيث الوعي بمفاهيم وأعمال المُتابعة الميدانية، والإلمام بنظم ولوائح وإجراءات العمل، وكفاءة العضو في تنفيذ الزيارة الميدانية، والمهارة في كتابة التقارير وتحليلها، وإنجاز العمل في الوقت المُحدد؛ والثاني السمات الشخصية؛ ويشتمل على الاهتمام بالمظهر، والقدرة على الحوارات والمُناقشات الهادفة والبنَّاءة؛ والثالث العلاقات مع الزملاء ورؤساء العمل، والعاملين في المدارس (إبراهيم، ٢٠١٧، ٣٠).

ويتم إرسال تقارير عن أداء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء لمديري المديريات، والإدارات التعليمية والإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم، ويتم استبعاد عضو المتابعة بالإدارة والمُديرية الذى تُجمِع ثلاثة تقارير لثلاث لجان مختلفة من أعضاء الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء على ضعف أدائه وضرورة استبعاده، أو عدم انطباق أحد معايير الاختيار – المنصوص عليها– عليه؛ وذلك بعد إخطار الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بالوزارة لمدير المديرية، أو مدير الإدارة التعليمية المُختص كتابيًا بذلك (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢١، ٥).

ويتضح مما سبق؛ وجود اهتمام بتقويم الأداء الوظيفي لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات والمُديريات التعليمية، ويعتمد تقويم الأداء بشكل رئيس على

نموذج مُحدَّد يتضمن ثلاثة جوانب: الأول الأداء الوظيفي، والثاني السمات الشخصية، والثالث العلاقات مع الآخرين؛ كما يوجد خمسة مُعدلات من الأداء مُحدَّدة الدرجات، بالإضافة إلى اعتماد تقويم الأداء بشكل رئيس على تقارير المُتابعة الميدانية من الإدارات العُليا، كما توجد عقوبات رادعة للأعضاء المُهملين والمُتسببين في الإهمال، والذين لا يقومون بأعمال المُتابعة المُحدَّدة لهم في اللوائح المُنظِّمة للعمل، وتصل إلى حد استبعادهم من إدارات المُتابعة وإلحاقهم بأعمال أخرى، وذلك بعد موافقة الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم.

وبنظرة تقويمية سريعة عن الوضع الراهن لممارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؛ يتضح ما يلي:

- تتم ممارسات الإشراف على مديري المدارس من خلال العديد من الجهات؛ والتي تمثلت في مُديري عموم الإدارات التعليمية، ومُديري المراحل في الإدارات التعليمية، ومسئولي الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ومسئولي مكاتب تنسيق المُتابعة بين الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بالوزارة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ومسئولي إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بالمديريات والإدارات التعليمية، ومسئولي وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية، وأقسام المراجعة الداخلية والحوْكمة بالإدارات والمُديريات التعليمية (التوجيه المالي والإداري سابقًا)، ومسؤولي الحكم المحلي من المُحافظين ورؤساء مجالس المُدن والقرى؛ وهو ما ساعد على ازدواجية العمل والمَهام فيما بينهم، وأضعف من عملية الإشراف والمتابعة التي تتم عليهم.
- أن ممارسات الإشراف على مديري مدارس التعليم العام لا تتم في ضوء خطة مدروسة مُحدَّدة بين الجهات المعنية سواء على مستوى المديريات أو الإدارات التعليمية أو الوزارة، ولكن تتم في صورة زيارات فجائية تستغرق يومًا واحدًا على

الأكثر، وهي بذلك لا تتيح للقائمين القيام بالمتابعة والإشراف على أكمل وجه، ودعم المدير في حل المشكلات التي تواجهه.

- ترتكز ممارسات الإشراف على مديري المدارس على تَصيُّد ورصد المشكلات أكثر من القدرة على حلها، وهو ما يُضعف من أداء مديري المدارس.
- لا يخضع المسؤولون عن مُمارسات الإشراف لبرامج مُخصَّصة لإعدادهم وتأهيلهم للعمل الإشرافي؛ حيث إنه من المفترض أن تقوم الأكاديمية المهنية للمعلمين بهذا الدور، إلا أن الواقع يُشير إلى أن الأكاديمية لا تعقد برامج مُتخصِّصة لإعداد وتأهيل وظائف أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء على مستوى الإدارات والمُديريات والوزارة.
- اختيار المسؤولين عن ممارسات الإشراف على مديري المدارس على كافة المستويات في ضوء مجموعة من الشروط ترتبط بالمؤهل الدراسي العالي التربوي، وتقارير الكفاية السنوية، وإجادة اللغة الإنجليزية، وغيرها من الشروط، مع غياب تركيز هذه الشروط على الدرجة الأكاديمية (الدكتوراه أو الماجستير)، وهو شرط مهم لتمكين المسؤولين عن ممارسات الإشراف من التمكُّن من هذه المهنة.

الخطوة الرابعة: **دراسة ميدانية لاستطلاع رأي الخبراء حول إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية**:

بعد تعرُّف الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المُعاصر، واستكشاف خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس، والوقوف على الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين

المُنظِّمة له، كان من الأهمية بمكان التوجه نحو الميدان؛ للوقوف على رأي الخبراء الأكاديميين (الجامعات والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، والمسؤولين عن ممارسات الإشراف بالإدارات التعليمية، حول إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية؛ وذلك من خلال دراسة ميدانية تضمنت الإجراءات المنهجية التالية:

مُجتمع البحث:

تكون مُجتمع البحث من الخبراء الأكاديميين (الجامعات، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، والمسؤولين عن ممارسات الإشراف بالإدارات التعليمية (مُديري عموم الإدارات، ووكلائها، ومُديري المراحل التعليمية، ومسؤولي إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية).

عينة البحث:

تم أخذ عينة عشوائية من مُجتمع البحث بلغت (٤١) خبيرًا ؛ منهم (١٢) من أساتذة الجامعات، و(٨) من المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (ملحق ٢)، و(٢١) من قيادات الإدارات التعليمية بوزارة التربية والتعليم (ملحق ٣).

أداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد أداة البحث اعتمادًا على ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة عن الأطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر، وخبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس، وتحليل الوضع الراهن لممارسات الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (١٢) محورًا و(٨٣) فقرة، وفي صورتها النهائية من (٧) محاور و(٦١) فقرة.

صدق أداة البحث :

للتحقق من صدق أداة البحث تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (٥) مُحكمين؛ وذلك في بعض أقسام التربية المُقارنة والإدارة التعليمية في كليات التربية بالجامعات المصرية، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (مُلحق١)، وقد عادت الاستبانات المُحكَّمة جميعها، وأجمع المُحكمون على صدقها وملاءمتها لقياس الأبعاد التي وُضعت من أجلها؛ وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المُحكمين وتوجيهاتهم، والتي تمثلت في حذف بعض الفقرات وإضافة بعضها؛ فضلًا عن تعديل صياغات بعض الفقرات.

المُعالجات الإحصائية: تمت المُعالجات الإحصائية من خلال الاعتماد على التكرار والنسبة المئوية، وكذلك المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيراتها:

تم تحديد طول الخلايا وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب المدى (٣-١=٢)، ومن ثمَّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس؛ وذلك للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (١) يُوضح ذلك.

جدول (١)

الحدود الدُنيا والعُليا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	المُتوسط الحسابي (طول الخلية)
منخفضة	من١ إلى أقل من ١.٦٦
مُتوسطة	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
عالية	من٢.٣٣ إلى٣

- **تضمنت نتائج الدراسة الميدانية النتائج المُتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع من البحث الذي نصه: ما رأي الخبراء في إنشاء أقسام الإشراف على مُديري بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية؟**

بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث، وتفريغ الاستجابات؛ تم حساب المُتوسطات الحسابية لدرجة موافقة الخبراء على المحاور السبعة للبحث، وجدول (٢) أدناه يُوضح ذلك:

جدول (٢)

التكرارات والنسبة المئوية والمُتوسطات الحسابية لمحاور البحث

م	المحاور	المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	الهيكل التنظيمي المُقترح	٢.٥٥	عالية
٢	مهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارس	٢.٦٩	عالية
٣	الواجبات الوظيفية لمشرفي مُديري المدارس	٢.٧٧	عالية
٤	شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس	٢.٨٠	عالية
٥	التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس	٢.٧٨	عالية
٦	المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس	٢.٧٤	عالية
٧	تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس	٢.٧٦	عالية
	المتوسط العام	٢.٧٣	عالية

- يتضح من جدول (٢) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بصورة إجمالية؛ حيث بلغ المجموع الكُلي للمُتوسطات الحسابية (٢.٣٧)، وتراوحت المُتوسطات الحسابية للمحاور بين(٢.٨٠– ٢.٥٥)؛ أي جاءت جميعها بدرجة عالية. وتُعزى هذه النتيجة إلى الحاجة الماسة والضرورية لمُشرفين مُتخصصين يتولون مسؤولية الإشراف على مُديري المدارس، ويقومون بمُتابعة ومراقبة أدائهم بصورة مُستمرة، ويُقدِّمون كافة أشكال الدعم لهم من نصح وإرشاد وتغذية راجعة وتدريب، ويُقوِّمون أداءهم الوظيفي بشفافية ونزاهة وموضوعية.

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة الميدانية؛ تم تناول كل محور على حدة؛ وذلك كما يأتي:

المحور الأول: الهيكل التنظيمي المُقترح:

ويُوضح جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات هذا المحور.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات محور الهيكل التنظيمي المُقترح

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	يكون مُسمى الهيكل التنظيمي المُقترح قسم الإشراف على مُديري المدارس.	٢٩	٧٠.٧٠	٨	١٩.٥٠	٤	٩.٨٠	٢.٦٠	عالية
٢	يتبع القسم إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية في المُحافظات.	٢٣	٥٦.١٠	٧	١٧.١٠	١١	٢٦.٨٠	٢.٢٩	متوسطة
٣	تتولى إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية الإشراف على قسم الإشراف على مُديري المدارس المُقترح، ومُتابعة وتقويم أدائهم.	٢٣	٥٦.١٠	٨	١٩.٥٠	١٠	٢٤.٤٠	٢.٣١	متوسطة

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٤	**يُتشكل قسم الإشراف على مُديري المدارس من: رئيس قسم**	٣٦	٨٧.٨٠	٢	٤.٩٠	٣	٧.٣٠	٢.٨٠	عالية
٥	مُساعد رئيس قسم	٢٠	٤٨.٧٠	٧	١٧.١٠	١٢	٢٩.٢٠	٢.١٠	متوسطة
٦	وحدة الإشراف على مُديري المدارس الثانوية العامة.	٣٢	٧٨.٠٠	٥	١٢.٢٠	٤	٩.٨٠	٢.٦٨	عالية
٧	وحدة الإشراف على مُديري المدارس الإعدادية.	٣٤	٨٢.٩٠	٤	٩.٨٠	٣	٧.٣٠	٢.٧٦	عالية
٨	وحدة الإشراف على مُديري المدارس الابتدائية.	٣٣	٨٠.٤٠	٤	٩.٨٠	٤	٩.٨٠	٢.٧١	عالية
	المتوسط العام							٢.٥٥	عالية

- يتبين من جدول (٣) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور الهيكل التنظيمي المُقترح بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٥٥)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٠-٢.١٠)؛ أي بين الدرجات العالية والمتوسطة. وحصلت الفقرات (١)، (٤)، (٦)، (٧)، (٨) على درجات موافقة عالية؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أهمية وجود قسم الإشراف على مُديري المدارس على مستوى الإدارة التعليمية باعتباره هيكلًا تنظيميًا واضحًا في المُسمى، وفي الموقع التنظيمي بالإدارة التعليمية، وهذا أفضل

من وجود ممارسات إشرافية يقوم بها بعض القيادات أو الأقسام أو الإدارات بجهود منفصلة ومنعزلة عن بعضها البعض، وتركز في عملها على الإشراف العام على المدارس دون الإشراف المُتخصص على مُديريها.

- حصلت الفقرة (٢) والتي نصها: يتبع القسم إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية في المُحافظات" على درجة موافقة متوسطة؛ وربما يرجع ذلك إلى رغبة الخبراء في أن تكون أقسام الإشراف على مُديري المدارس أقسامًا مُستقلة مثل أقسام التوجيه التربوي.
- حصلت الفقرة (٣) والتي نصها: "تتولى إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية الإشراف على قسم الإشراف على مُديري المدارس المُقترح، ومُتابعة وتقويم أدائهم" على درجة موافقة متوسطة؛ وقد يُعزى ذلك إلى إدراك الخبراء أن أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية قد لا يكون لديهم الكفاءات التي تُمكِّنهم من الإشراف على قسم الإشراف على مُديري المدارس المُقترح؛ حيث إن الكثير منهم لم يمارس مهنة الإدارة المدرسية، وبعضهم لم يمارس مهنة التدريس.
- وأيضًا حصلت الفقرة (٥) التي تضمنت أن يكون هناك مساعد رئيس قسم في الهيكل التنظيمي المُقترح لقسم الإشراف على مُديري المدارس على درجة موافقة متوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن مساعد رئيس القسم من الوظائف غير الدارجة في الهياكل التنظيمية بالإدارات التعليمية بوزارة التربية والتعليم.

المحور الثاني: شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس:

يُوضح جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة والرُتبة لفقرات هذا المحور.

جـدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات محور شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	الحصول على مؤهل عالٍ تربوي، ويُفضَّل الحاصلون على دراسات عُليا أو ماجستير أو دكتوراه في القيادة والإدارة التعليمية.	٣٥	٨٥.٤٠	٥	١٢.٢٠	١	٢.٤٠	٢.٨٣	عالٍ
٢	شُغل وظيفة مُعلم مدة لا تقل عن خمس سنوات.	٣٣	٨٠.٥٠	٧	١٧.١٠	١	٢.٤٠	٢.٧٨	عالٍ
٣	شُغل وظيفة مدير مدرسة مدة لا تقل عن خمس سنوات.	٣٤	٨٢.٩٠	٤	٩.٨٠	٣	٧.٣٠	٢.٧٦	عالٍ
٤	اجتياز دورات تدريبية متنوعة في الإدارة، ومناهج وطرائق التدريس، والإحصاء، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٣٥	٨٥.٤٠	٥	١٢.٢٠	١	٢.٤٠	٢.٨٣	عالٍ
٥	تتوافر فيه السمات الشخصية والمعارف والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة؛ وذلك مثل: (القدرة على المبادأة والابتكار، استشراف المستقبل وإدارة التغيير، وحفظ النظام والانضباط ومتابعة الأداء، واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).	٣٦	٨٧.٨٠	٤	٩.٨٠	١	٢.٤٠	٢.٨٥	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٦	اجتياز الاختبارات والمقابلات التي تُحددها الجهات المسؤولة على مستوى المُديريات والإدارات التعليمية.	٣٧	٩٠.٣٠	٣	٧.٣٠	١	٢.٤٠	٢.٨٨	عالٍ
٧	تتولى الأكاديمية المهنية للمُعلمين وفروعها في المُحافظات مسؤولية برنامج إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس بالإدارات التعليمية	٣٤	٨٢.٩٠	٥	١٢.٢٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
٨	تستغرق مُدة البرنامج من شهرين إلى ثلاثة شهور وفق ظروف العملية التعليمية بالمدارس.	٣١	٧٥.٦٠	٨	١٩.٥٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٠	عالٍ
٩	يتضمن محتوى البرنامج موضوعات متنوعة ترتبط بالقيادة التربوية ومعاييرها وأنماطها المعاصرة، وكفاياته وأساليبه ، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، والتغذية الراجعة، والتدريب وأساليبه ومهاراته.	٣٦	٨٧.٨٠	٤	٩.٨٠	١	٢.٤٠	٢.٨٥	عالٍ
١٠	يشارك في إعداد وتنفيذ البرنامج كفاءات تدريبية متخصصة من المؤسسات التعليمية والبحثية؛ مثل: الجامعات ومراكز البحوث.	٣٤	٨٢.٩٠	٥	١٢.٢٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٨٠	عالٍ

- يتضح من جدول (٤) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٨٠)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٨-٢.٧٠)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الشروط المطروحة لاختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس واضحة ومُحدَّدة، وتقود إلى اختيار وانتقاء الكفاءات التي يُمكن أن تقوم بعمليات الإشراف على مُديري المدارس بفعالية وكفاءة هذا من جانب، ومن جانب آخر تقضي على أية وساطة ومحسوبية في عملية اختيار مُشرفي مُديري المدارس وتعيينهم، كما تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أهمية عملية إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس، وتزويدهم بكافة المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تُمكِّنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز في العمل.

المحور الثالث: مهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارس:

ويُوضح جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات هذا المحور.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ومُستوى الموافقة لفقرات محور مهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	إعداد خطة استراتيجية لعمل القسم ومُتابعة تنفيذها وتقويمها.	٣٦	٨٧.٨٠	٥	١٢.٢٠	٠	٠	٢.٨٨	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٢	المُشاركة في لجان اختيار وتعيين مُديري المدارس.	٣٠	٧٣.٢٠	٧	١٧.١٠	٤	٩.٧٠	٢.٧١	عالٍ
٣	تحديد برامج التنمية المهنية اللازمة لمُديري المدارس والمُشاركة في تنفيذها.	٣٤	٨٢.٩٠	٤	٩.٨٠	٣	٧.٣٠	٢.٧٦	عالٍ
٤	بناء مجتمعات وشبكات التعلم المهنية لمُشرفي مُديري المدارس.	٣٢	٧٨.٠٠	٥	١٢.١٠	٢	٤.٩٠	٢.٦٣	عالٍ
٥	مراجعة وتحليل تقارير الأداء المُقدَّمة من مُشرفي مُديري المدارس لزياراتهم المدرسية.	٣٨	٩٢.٧٠	٢	٤.٩٠	١	٢.٤٤	٢.٩٠	عالٍ
٦	إجراء تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس.	٣٦	٨٧.٨٠	٣	٧.٣٠	٢	٤.٩٠	٢.٨٣	عالٍ
٧	تلقي الشكاوى المقدَّمة من مُديري المدارس بشأن مُشرفي مُديري المدارس	٣٤	٨٢.٩٠	٦	١٤.٦٠	١	٢.٤٤	٢.٨٠	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
	والرد عليها في أسرع وقت.								
٨	تحديد ضوابط العمل بشأن عدد زيارات مُشرفي مُديري المدارس لكل مدرسة	٢٨	٦٨.٣٠	١١	٢٦.٨٠	٢	٤.٩٠	٢.٦٣	عالٍ
٩	تحديد إجراءات العمل بشأن عدد مُديري المدارس المُحددين لكل مُشرف.	٢٩	٧٠.٧٠	١٠	٢٤.٤٠	٢	٤.٩٠	٢.٦٦	عالٍ
١٠	المُشاركة في عمليات توزيع ونقل وندب مُديري المدارس.	٣٢	٧٨.١٠	٦	١٤.٦٠	٣	٧.٣٠	٢.٧١	عالٍ
١١	المُشاركة في تطبيق البرامج والتجارب والمشروعات الخاصة بمُديري المدارس.	٣٢	٧٨.١٠	٤	٩.٧٠	٥	١٢.٢٠	٢.٥٩	عالٍ
١٢	متابعة تنفيذ اللوائح والنظم والتشريعات والقوانين المرتبطة بعمل مديري المدارس.	٢٩	٧٠.٧٠	٨	١٩.٥٠	٤	٩.٨٠	٢.٦١	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١٣	تنظيم واستكمال إجراءات ترقية مُديري المدارس للمناصب الأعلى.	٢٨	٦٨.٣٠	٦	١٤.٦٠	٧	١٧.١٠	٢.٥١	عالٍ
١٤	اتخاذ القرارات بشأن استمرار عمل مُديري المدارس أو نقلهم لوظائف أخرى في ضوء تقويم أدائهم الوظيفي.	٢٦	٦٣.٤٠	٦	١٤.٦٠	٩	٢٢.٠٠	٢.٤١	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٦٩	عالٍ

- يتضح من جدول (٥) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور مهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٦٩)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٩٠-٢.٤١)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أهمية وجود اختصاصات واضحة ومُحدَّدة للقسم،

تركز على وضع خطط العمل، وتحديد إجراءاته، وتنسيق وتنظيم العمل وفق أسس علمية سليمة، والاهتمام بكل ما يخص المشرفين ومُديري المدارس في عمليات المُتابعة والرقابة وتقويم الأداء، وما تتضمنها من عمليات دعم مُستمرة، بالإضافة إلى تحديد طبيعة العلاقة المهنية بين المُشرفين والمُديرين.

المحور الرابع: الواجبات الوظيفية لمُشرفي مُديري المدارس:

ويُوضح جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات هذا المحور.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة

لفقرات محور الواجبات الوظيفية لمُشرفي مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	الزيارات الميدانية للمدارس في مواعيدها المُحددة.	٣٥	٨٥.٤٠	٤	٩.٧٠	٢	٤.٩٠	٢.٨٠	عالٍ
٢	عقد الاجتماعات مع مُديري المدارس للوقوف على مستوى الأداء الحالي في ضوء الخطط الموضوعة.	٣٢	٧٨.٠٠	٧	١٧.١٠	٢	٤.٩٠	٢.٦٦	عالٍ
٣	تحديد ما تم إنجازه في خطط الأداء، وما لم يتم مع توضيح الأسباب.	٣٣	٨٠.٥٠	٥	١٢.٢٠	٣	٧.٣٠	٢.٧٣	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٤	مُتابعة ومراقبة أداء مُديري المدارس في كافة ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية.	٣٢	٧٨.١٠	٨	١٩.٥٠	١	٢.٤٠	٢.٧٦	عالٍ
٥	تقديم التغذية الراجعة لمُديري المدارس أولًا بأول لتصحيح الأخطاء وتطوير الأداء.	٣٦	٨٧.٨٠	٤	٩.٧٠	١	٢.٥٠	٢.٨٥	عالٍ
٦	القيام بتدريب مُديري المدارس على ما يُستجد من أعمال.	٣٤	٨٢.٩٠	٥	١٢.٢٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
٧	تقديم الدعم اللازم لمُديري المدارس في إدارة برامج ومشروعات التطوير والتغيير التربوي.	٣٧	٩٠.٢٠	٣	٧.٣٠	١	٢.٥٠	٢.٨٨	عالٍ
٨	تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس.	٣١	٧٥.٦٠	٨	١٩.٥٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٠	عالٍ
٩	بناء مجتمعات وشبكات التعلم المهنية لمُديري المدارس.	٣٣	٨٠.٥٠	٥	١٢.٢٠	٣	٧.٣٠	٢.٧٣	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١٠	تدعيم العلاقات بين إدارات المدارس وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣٣	٨٠.٥٠	٧	١٧.١٠	١	٢.٤٤	٢.٧٨	عالٍ
١١	إعداد تقارير الأداء عن المدارس ومُديريها ورفعها لقسم مُشرفي مُديري المدارس لاتخاذ ما يلزم بشأنها.	٣٥	٨٥.٤٠	٤	٩.٧٠	٢	٤.٩٠	٢.٨٠	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٧٧	عالٍ

- يتبين من جدول (٦) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور الواجبات الوظيفية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٧٧)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٨-٢.٦٦)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الواجبات الوظيفية المطروحة لمُشرفي مُديري المدارس تُعبِّر عن كافة العمليات الإشرافية من مُتابعة ومُراقبة، ودعم، وتدريب، وتغذية راجعة، وتقويم أداء وظيفي؛ وذلك وفق أسس موضوعية وبنزاهة وشفافية.

المحور الخامس: التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس:

ويُوضح جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة والرُتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة

لفقرات محور التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	عقد برامج للتنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس في وحدات التدريب والجودة في الإدارات والمُديريات التعليمية.	٣٣	٨٠.٥٠	٧	١٧.١٠	١	٢.٤٠	٢.٧٨	عالٍ
٢	عقد برامج للتنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس في الأكاديمية المهنية للمعلمين.	٣١	٧٥.٦٠	٩	٢٢.٠٠	١	٢.٤٠	٢.٧٣	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٣	عقد برامج للتنمية المهنية في كليات التربية أو المراكز البحثية أو المؤسسات التدريبية المجتمعية.	٣٣	٨٠.٥٠	٦	١٤.٦٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
٤	تضمين محتوى برامج التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس مُستجدات العملية التعليمية المُرتبطة بأداء مُديري المدارس، والتأكيد على موضوعات القيادة التربوية ومعاييرها وأنماطها المعاصرة، ومعاييره وكفاياته وأساليبه، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، والتغذية الراجعة، والتدريب وأساليبه ومهاراته.	٣٢	٧٨.١٠	٨	١٩.٥٠	١	٢.٤٠	٢.٧٦	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٥	استخدام أساليب متنوعة في تدريب مُشرفي مُديري المدارس؛ مثل: التدريب عن بعد، التدريب الإلكتروني، التدريب الافتراضي ...	٣٥	٨٥.٤٠	٥	١٢.٢٠	١	٢.٤٠	٢.٨٣	عالٍ
٦	توفير مصادر التعلم وقواعد البيانات اللازمة لممارسة أنشطة التعلم الذاتي لمُشرفي مُديري المدارس على مستوى الإدارة التعليمية.	٣٣	٨٠.٥٠	٧	١٧.١٠	١	٢.٤٠	٢.٧٨	عالٍ
٧	حث مُشرفي مُديري المدارس على الاندماج في مجتمعات التعلم الشبكية؛ لتعزيز نموهم المهني وتبادل المعارف والخبرات.	٣٤	٨٢.٩٠	٦	١٤.٧٠	١	٢.٤٠	٢.٨٠	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٨	تشجيع مُشرفي مُديري المدارس على الاطلاع على نتائج البحوث وأفضل الممارسات في مجال القيادة التربوية والإشراف.	٣٢	٧٨.١٠	٨	١٩.٥٠	١	٢.٤٠	٢.٨٠	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٧٨	عالٍ

- يتضح من جدول (٧) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٧٨)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٣-٢.٧٣)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أهمية خضوع مُشرفي مُديري المدارس لبرامج التنمية المهنية المُستمرة؛ حيث تزودهم بأحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في مجال الإشراف على مُديري المدارس، وكذلك تُمكِّنهم من مواجهة تحدياته ومشكلاته بفعالية وكفاءة.

المحور السادس: المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس:

ويُوضح جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة والرُتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة والرُتبة لفقرات محور المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	تتولى هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد بناء معايير مهنية لمُشرفي مُديري المدارس.	٣١	٧٥.٦٠	٧	١٧.١٠	٣	٧.٣٠	٢.٦٨	عالٍ
٢	يركز محتوى المعايير المهنية على أدوار مُشرفي مُديري المدارس في مُتابعة وتقويم أداء مُديري المدارس، بالإضافة إلى دورهم في قسم مُشرفي مُديري المدارس على مستوى الإدارة التعليمية.	٣٢	٧٨.١٠	٨	١٩.٥٠	١	٢.٤٠	٢.٧٦	عالٍ
٣	تكون هذه المعايير مُوجّهة ومُرشدة لعمل مُشرفي مُديري المدارس.	٣٢	٧٨.٠٠	٧	١٧.١٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٣	عالٍ
٤	يتم الاعتماد على هذه المعايير في برامج إعداد مُشرفي مُديري المدارس وتنميتهم مهنيًا وفي تقويم أدائهم الوظيفي.	٣٤	٨٢.٩٠	٥	١٢.٢٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٧٤	عالٍ

- يتبين من جدول (٨) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٧٤)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٧٨-٢.٦٨)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن وجود معايير مهنية لمُشرف مُديري المدارس تجعلهم يسترشدون بها في أداء واجباتهم الوظيفية، وتكون مُوجِّهة لهم في أداء المهام والمسؤوليات والأدوار المُرتبطة بهذه الواجبات، كما يتم الاسترشاد بها من قِبل رؤساء العمل في عمليات تقويم أدائهم الوظيفي، وكذلك يتم الاسترشاد بها من قِبل الهيئات المسؤولة عن التدريب والتنمية المهنية لمراعاة هذه المعايير في برامجها التدريبية التي تعُدها لمُشرف مُديري المدارس.

المحور السابع: تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس:

ويُوضح جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لفقرات هذا المحور.

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمُتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة والرُتبة لفقرات محور تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	يتولى رئيس قسم مُشرفي مُديري المدارس ومساعده مسؤولية تقويم الأداء الوظيفي للمشرفين.	٣٠	٧٣.٢٠	٧	١٧.١٠	٤	٩.٧٠	٢.٦٣	عالٍ

م	الفقرات	مستوى الموافقة						المُتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
		عالٍ		متوسط		منخفض			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٢	تكون عملية التقويم مستمرة منذ بداية العام الدراسي لنهايته.	٣٤	٨٢.٩٠	٦	١٤.٧٠	١	٢.٤٠	٢.٨٠	عالٍ
٣	ترتكز عملية التقويم على المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس.	٣١	٧٥.٦٠	٩	٢٢.٠٠	١	٢.٤٠	٢.٧٨	عالٍ
٤	تعتمد عملية التقويم على الزيارات الميدانية، وتحليل الوثائق، وإنجازات العمل.	٣٥	٨٥.٤٠	٤	٩.٧٠	٢	٤.٩٠	٢.٨٠	عالٍ
٥	يتم تقديم التغذية الراجعة لمُشرفي مُديري المدارس حول تقويم أدائهم لتصحيح الأخطاء وتطوير الأداء.	٣٤	٨٢.٩٠	٥	١٢.٢٠	٢	٤.٩٠	٢.٧٨	عالٍ
	المتوسط العام							٢.٧٦	عالٍ

- يتضح من جدول (٩) موافقة الخبراء بدرجة عالية على إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية؛ حيث بلغت المُتوسطات الحسابية (٢.٧٦)، وبالنسبة لفقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٨٠-٢.٣٦)، وجاءت جميعها بدرجات عالية؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن عملية تقويم الأداء الوظيفي للمشرف الإداري تجعله في حالة استعداد ونشاط دائم في العمل، كما تجعله حريصًا على الجودة والتميز في الأداء، ولا يَركَن إلى الكسل أو التهاون في أداء واجباته الوظيفية.

ملخص نتائج البحث:

وتم عرض مُلخص نتائج البحث على النحو التالي:

أولًا: مُلخص نتائج البحث النظرية؛ وتضمن مُلخص نتائج البحث النظرية ما يلي:

❖ **نتائج مُتعلقة بالأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر؛** واشتمل مُلخص هذه النتائج على الآتي:

- يُركِّز مفهوم الإشراف على مُديري المدارس على أنه عملية هادفة ومُخطَّط لها، ويتولى مسؤولياتها مُشرفون مُتخصصون يتم اختيارهم وفق معايير دقيقة، ويمتلكون الكفاءات والكفايات المهنية، والتي تُمكِّنهم من الارتقاء بأداء مُديري المدارس في مختلف جوانب العملية التعليمية.
- وجود معايير مُحدَّدة لاختيار وتعيين مُشرفي مُديري المدارس؛ وتتضمن: الاعتماد على الدرجة الأكاديمية في المقام الأول، ولا سيما من الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه؛ حيث تكون له الأولوية والأسبقية في التعيين، بالإضافة إلى توافر عدد من السمات الشخصية والمهارات المهنية المتنوعة لديه، والخبرة السابقة في التدريس ويُفضَّل أن يكون قد شغل وظيفة مُدير مدرسة.
- حِرص المناطق التعليمية على إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس من خلال برامج مُتميزة تتم في الغالب داخل كليات التربية، وتكون هذه البرامج شاملة للجانب الإداري والتعليمي والعلاقات الاجتماعية؛ وذلك حرصًا من السلطات التعليمية أن يطلع المُرشَّحون لوظائف مُشرفي مُديري المدارس على أحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في مجال المُتابعة والرقابة وتقويم الأداء، ويُلمُّون بها؛ والتي توفِّرها الدراسات التربوية المُتخصصة في كليات التربية.
- وجود أهداف مُحدَّدة للإشراف على مُديري المدارس؛ وتتمثل في مُتابعة ومُراقبة أداء مُديري المدارس، وتقويم أدائهم الوظيفي، والنهوض بمستوى أدائهم المهني، وتعرُّف جوانب القوة في أدائهم وتدعيمها، وجوانب القصور أو الضعف وعلاجها،

وترسيخ العلاقات بين المُشرفين والمُديرين، ودعم مُديري المدارس في تحمُّل المسؤوليات ونتائج القرارات التي يتخذونها بمدارسهم.

- تعدُّد جوانب أهمية الإشراف على مُديري المدارس؛ حيث يُساعد على تحسين أدائهم الوظيفي ونجاحهم كقادة، ودعم الشراكات بين المدارس والمجتمع الخارجي وأولياء الأمور، وبناء علاقات فعّالة بين مُديري المدارس والسلطات التعليمية العُليا، والتي تساعدها على صُنع اتخاذ القرارات الرشيدة المُتعلقة بالسياسة التعليمية، علاوة على دعم عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وما تتضمنه من برامج ومشروعات وأنشطة.

❖ **نتائج مُتعلقة بخبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس**؛ واشتمل مُلخص هذه النتائج على الآتي:

- تركيز مفهوم الإشراف على مُديري المدارس على مُتابعة أداء المُديرين ميدانيًا وعلى أرض الواقع، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم، بالإضافة إلى تقويم أدائهم الوظيفي في ضوء نُظم المُحاسبة والمُساءلة والمعايير المهنية الخاصة بالمناطق التعليمية والولايات التي تنتمي إليها.
- يتولى مسؤولية الإشراف على مُديري المدارس قيادات مُتخصصة في هذا المجال، ويعملون في أقسام الإشراف على مُديري المدارس في المناطق التعليمية.
- وجود شروط مُحددة لاختيار وتعيين مُشرفي مُديري المدارس؛ أهمها الحصول على درجة الماجستير في مجال القيادة والإشراف، والحصول على شهادة الترخيص بمزاولة المهنة، والعمل فترة زمنية مُناسبة كمعلم ومُدير مدرسة، بالإضافة إلى امتلاكه مجموعة من السمات الشخصية؛ مثل: الالتزام والاتزان، وكذلك عددًا من المهارات؛ مثل: الاتصال، وحل المُشكلات والتعاون الفعَّال.
- حِرص المناطق التعليمية على إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس؛ وذلك من خلال برامج متخصصة تعتمد على أربعة مسارات: الأول البرامج المُتمركزة على الجامعات، والثاني البرامج المُتمركزة على الروابط المهنية، والثالث البرامج

المُتمركزة على المعاهد التدريبية، والرابع البرامج المُتمركزة على أقسام التعليم بالولايات، وهذه المسارات تضمن وتحقق فرصًا متنوعة لمُشرفي مُديري المدارس للحصول على هذه البرامج وفق ظروفهم المهنية.

- وجود خمسة واجبات وظيفية رئيسة لمُشرفي مُديري المدارس: الأول مُتابعة ومراقبة أداء مُديري المدارس في مختلف جوانب عملهم، والثاني تقديم الدعم لهم من خلال التغذية الراجعة والتوجيه والإرشاد؛ والثالث التنمية المهنية المُستمرة لهم، والرابع تقويم أدائهم الوظيفي، والخامس التحسين والتطوير المستمر.
- اعتماد مُشرفي مُديري المدارس في عملهم على مواثيق أخلاقية خاصة بهم؛ وتركز على احترام القوانين واللوائح والتشريعات المُنظِّمة للعمل، وتقديم مصلحة العمل على المصالح الشخصية، وتجنُّب الحصول على مكاسب مادية خاصة، والحفاظ على أسرار العمل، وتحمُّل المسؤوليات، والالتزام بقيم النزاهة، والثقة، والإتقان، والمُحافظة باستمرار على شرف وكرامة المهنة.
- وجود مجموعة من المبادئ يرتكز عليها مُشرفو مُديري المدارس في عملهم؛ ومنها: الثقة المُتبادلة بين المُشرفين والمُديرين، والتعلم المُستمر للمُشرفين من كافة الخبرات التي يمرون بها، وتركيزهم على إدارة عمليات التعليم والتعلم ومجتمعات التعلم المهنية، وتحقيق رؤية المنطقة التعليمية ورسالتها وأهدافها.
- اعتماد عمل مُشرفي مُديري المدارس على المعايير المهنية؛ حيث تكون موجِّهة ومُرشدة لهم في عملهم في كافة ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية، ويُعتمد عليها في برامج تنميتهم المهنية، وفي تقويم أدائهم الوظيفي.
- وجود نوعين من المهارات لابد أن يمتلكها مُشرفو مُديري المدارس الأول المهارات الشخصية؛ مثل: الالتزام والانضباط والثقة بالنفس، والموضوعية والأمانة والنزاهة، والعدالة والمساواة. والثاني مهارات التعامل مع الآخرين؛ مثل: التواصل الفعَّال، وحل المُشكلات، وتحليل البيانات والمعلومات،

وإدارة الاجتماعات بما تتضمنه من الحوارات والمُناقشات، وبناء شبكات الأقران، والتخطيط الاستراتيجي.

- حرص المناطق التعليمية على التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس من خلال خمسة مسارات: الأول البرامج المُتمركزة على المناطق التعليمية، والثاني البرامج المُتمركزة على الأكاديميات التعليمية، والثالث البرامج المُتمركزة على الوكالات التعليمية والتدريبية، والرابع البرامج المُتمركزة على الجامعات، والخامس البرامج المُتمركزة على الروابط المهنية؛ وذلك مُراعاة للظروف المهنية للمُشرفين في اختيار ما يتناسب معهم.
- تركيز برامج التنمية المهنية المُستمرة لمُشرفي مُديري المدارس على موضوعات متنوعة على صلة عميقة بعملهم؛ وذلك مثل: القيادة التعليمية والتنفيذية، والدعم والتغذية الراجعة، وتقويم الأداء، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، وذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة، والعمل الفردي والجماعي، وشبكات التعلم المهني، وخطط النمو المهني، ومشروعات وبرامج التحسين والتطوير والتغيير.
- وجود نظام مُحدَّد لتقويم أداء مُشرفي مُديري المدارس يتسم بالوضوح والشفافية، ومجالات مُحدَّدة للتقويم تعتمد على المعايير المهنية، واستخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات والمعلومات، ومُعدلات متنوعة لقياس الأداء بدقة، ونتائج مُحدَّدة تتضمن استمرار عملهم أو إنهاءه.

❖ **نتائج مُتعلقة بالوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له؛** واشتمل مُلخص هذه النتائج على الآتي:

- أن جميع الجهات المسؤولة عن الإشراف على مُديري المدارس – ما عدا مُديري عموم الإدارات التعليمية ومُديري مراحلها– لا يشرفون إشرافًا مُباشرًا على مُديري المدارس؛ حيث يُركِّزون على مُتابعة ومراقبة الأداء المدرسي بصفة عامة، على اعتبار أن أداء مُديري المدارس مجال من ضمن مجالات المُتابعة وتقويم الأداء، كما إنهم المسؤولون عن إدارة مدارسهم.
- اهتمام الجهات المسؤولة عن الإشراف على مُديري المدارس في عملها على رصد ما هو قائم، وتحديد جوانب الضعف والسلبيات في العمل، والافتقار إلى تقديم الدعم والتغذية الراجعة البنَّاءة لمُديري المدارس؛ لمساعدتهم على مواجهة مشكلات العمل، وتنفيذ برامج التحسين والتطوير المدرسي.
- افتقار الجهات المسؤولة عن الإشراف على مُديري المدارس للتنسيق والتكامل في العمل بينها؛ مما يُعرِّض مُديري المدارس للعديد من الضغوط الناجمة عن تعدُّد جهات الإشراف عليهم بكافة المستويات، وكثرة لجان المُتابعة؛ مما يُسبِّب لهم القلق والتوتر بصورة مستمرة، وهذا ينعكس سلبًا على مستويات الجودة في عملهم.
- تدخُّل كثير من الجهات الإشرافية في عمل مُديري المدارس، ولا سيما في عمليات نقل أو ندب المُعلمين دون إخبار مُديري المدارس؛ مما يجعل مُديري المدارس لا يشعرون بالإدارة الذاتية لمدارسهم، وأنهم ليس لديهم السُلطات والصلاحيات لتنفيذ كثير من برامج ومشروعات وأنشطة التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.

- وجود بعض المهام والمسؤوليات لمُديري عموم الإدارات التعليمية في مُتابعة أداء مُديري المدارس؛ وتتمثل في: الزيارات الميدانية لمُتابعة انضباط وانتظام العملية التعليمية، ومُتابعة أعمال الامتحانات والمشروعات والبرامج والأنشطة المدرسية.
- افتقار مُديري عموم الإدارات التعليمية في الإشراف على مُديري المدارس للوقت الكافي الذي يُمكِّنهم من التواجد بصورة مستمرة في المدارس التابعة لهم، وقضاء أوقات طويلة في المُلاحظات والمُشاهدات، وتقويم الأداء الوظيفي للمُديرين بنزاهة وموضوعية وشفافية، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة لهم بصورة مُستمرة.
- محدودية أدوار مُديري المراحل في الإدارات التعليمية في مُتابعة وتقويم الأداء الوظيفي للمُديرين؛ حيث تقتصر هذه الأدوار على مُتابعة وصول الكتب الدراسية، وتوزيعها على طلبة المدارس، واقتراح حركة نقل العاملين وترقيتهم.
- قلة اهتمام الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم بمُتابعة وتقويم أداء مُديري المدارس؛ حيث يعتمد عملهم في المقام الأول على المُتابعة والإشراف على إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديريات والإدارات التعليمية، كما إن زياراتهم للمدارس تهتم فقط بالتأكد من عمل أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديريات والإدارات التعليمية.
- ضعف اهتمام الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء على مستوى المُديريات التعليمية بمُتابعة وتقويم أداء مُديري المدارس؛ حيث يُركِّز عملهم على المُتابعة والإشراف على إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية، كما إن زياراتهم للمدارس تهتم فقط بالتأكد من عمل أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية.

- افتقار أعضاء إدارات المتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية إلى تقديم الدعم لمُديري المدارس، ومشاركتهم في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي؛ وذلك لتركيز عملهم على رصد ما هو واقع بإيجابياته وسلبياته من الجوانب الإدارية في مختلف ميادين ومجالات العمل المدرسي، بالإضافة إلى ضعف كفاياتهم الإشرافية؛ لأن كثيرًا من أعضاء هذه الإدارات لم يمارسوا وظائف المُعلمين أو مُديري المدارس من قبل.
- اقتصار دور وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية على عمليات المُتابعة وتقويم وتطوير الأداء المدرسي حال تقدُّم المدارس للاعتماد فقط، أما غير ذلك فليس لها دور في مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء مُديري المدارس، وتقديم الدعم لهم أو مساعدتهم على تحديد الصعوبات والمُشكلات التي تواجه تحقيق الجودة، وإعداد الخطط، ووضع نظم وإجراءات عمل الجودة وتنفيذها.
- انحسار دور أقسام المُراجعة الداخلية والحوكمة في الإدارات والمُديريات التعليمية في مراجعة الجوانب المادية والمالية المدرسية، والإبلاغ الفوري عند اكتشاف أية جريمة جنائية أو مخالفة مالية أو إدارية أو حالات غش أو استيلاء على المال العام؛ حيث إن مُديري المدارس مسؤولون ومشرفون على هذه الجوانب بمدارسهم.
- تدخُّل نظام الإدارة المحلية في الإشراف على مُديري المدارس؛ حيث يَحِق للمُحافظين زيارة المدارس وتفقُّد مبانيها وتجهيزاتها، واقتراح نقل أي عامل منها إذا تبين أن وجوده فيها لا يتلاءم مع المصلحة العامة، وإبداء الرأي في ترقية ونقل العاملين بها، والإحالة إلى التحقيق وتوقيع الجزاءات التأديبية على المُقصِّرين في الأداء بها.
- عدم خضوع المُتابعين في إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في الإدارات والمُديريات والوزارة لبرامج إعداد وتأهيل خاصة بمجال عملهم، ويتم الاقتصار على مُقابلات

الاختيار والتعيين التي تتم مع لجان مُتخصصة من قِبل قيادات الإدارات والمُديريات التعليمية ووزارة التربية والتعليم.

- وجود استراتيجية لعمل المسؤولين عن المُتابعة وتقويم الأداء بمدارس التعليم العام في مصر تعتمد على الزيارات الميدانية للمُتابعين والمقوِّمين، والتواصل فيما بينهم، والتواجد المرئي في جميع أنحاء المدارس، ورصد وتسجيل ما هو موجود في جوانب العملية التعليمية من خلال الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأدوات؛ مثل: المُلاحظات، والمقابلات، واللقاءات، وفحص الوثائق والسجلات، وكتابة التقارير.
- تعدُّد الجهات المسؤولة عن التنمية المهنية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء على كافة المستويات؛ مثل: الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وإدارات المُتابعة وتقويم الأداء على مستوى المُديريات التعليمية، وإدارات الجودة بمُديريات التربية والتعليم.
- وجود اهتمام بتقويم الأداء الوظيفي لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات والمُديريات التعليمية، ويعتمد تقويم الأداء بشكل رئيس على نموذج مُحدَّد يتضمن ثلاثة جوانب: الأول الأداء الوظيفي، والثاني السمات الشخصية، والثالث العلاقات مع الآخرين.
- اعتماد تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات والمُديريات التعليمية بشكل رئيس على تقارير المُتابعة الميدانية من الإدارات العُليا، كما توجد عقوبات رادعة للأعضاء المُهملين والمُتسيِّبين في العمل تصل إلى حد استبعادهم من العمل بهذه الإدارات وإلحاقهم بأعمال أخرى.

❖ **نتائج استطلاع رأي الخبراء حول إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية؛** حيث جاءت استجابات الخبراء بدرجة عالية كما يلي:

- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور الهيكل التنظيمي المُقترح بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور مهام ومسؤوليات أقسام الإشراف على مُديري المدارس بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور الواجبات الوظيفية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور شروط اختيار وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور التنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور المعايير المهنية لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية.
- إنشاء أقسام الإشراف على مُديري المدارس بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية بالنسبة لمحور تقويم الأداء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس بصورة إجمالية.

الخطوة السادسة: سيناريوهات مُقترحة للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية

في ضوء ما تم عرضه عن الأُطر التنظيرية للإشراف على مُديري المدارس في ضوء الفكر الإداري التربوي المُعاصر، واستكشاف خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في مجال الإشراف على مُديري المدارس، والوقوف على الوضع الراهن للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين المُنظِّمة له، واستطلاع رأي الخبراء حول إنشاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية في جمهورية مصر العربية؛ يمكن اقتراح ثلاثة سيناريوهات للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المُتحدة الأمريكية؛ وذلك على النحو الآتي:

❖ **السيناريو الأول (المرجعي):**

ينْطلق هذا السيناريو من فرْضيَّةٍ مُؤدَّاها استمرارية الحالة الراهنة والأوضاع الحالية، والحفاظ على الوضع القائم للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية، ويمكن تفسير هذا التوقع عن طريق استعراض الافتراضات التي يقوم عليها هذا السيناريو، والتداعيات المُحتَملة له، والمُبررات التي تُحقِّقه؛ وذلك على النحو التالي:

- **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو المرجعي؛** وتتضمن أهم هذه الافتراضات ما يلي:

– عدم وجود مشرفين متخصصين للإشراف على مُديري مدارس التعليم العام يمارسون أدوارهم الإشرافية وفق وظائف مُحدَّدة ومعنية بهذا المجال، ويقومون بزيارات دورية مُستمرة ومُخطَّط لها للمُديرين في مدارسهم، ويُقدِّمون كافة

أشكال الدعم لهم من تدريب وتغذية راجعة، ويُقوِّمون أداءهم الوظيفي وفق أسس علمية سليمة.

- تعدُّد الجهات التي تقوم بممارساتها الإشرافية على المدارس، وتقوم بمتابعة ومراقبة وتقويم أدائها، على اعتبار أن كثيرًا من مجالات تلك المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء ترتبط بصورة مُباشرة بالواجبات الوظيفية لمُديري المدارس؛ وهذه الجهات هي: مُديرو عموم الإدارات التعليمية، ومُديرو مراحلها ورؤساء أقسامها، وأعضاء إدارة المُتابعة في الإدارات والمُديريات التعليمية، وأقسام الجودة بالإدارات التعليمية، وأقسام المراجعة الداخلية والحوكمة (التوجيه المالي والإداري سابقًا)، ولجان الحكم المحلي من المُحافظين ورؤساء مجالس المُدن والقرى، ولجان المُتابعة من الإدارات والمُديريات التعليمية ووزارة التربية والتعليم.

- **التداعيات المُحتملة للسيناريو المرجعي**؛ وتتضمن فيما يلي:

- شكلية عمليات المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس؛ حيث إن الجهات القائمة بهذه العمليات تُركز على وصف ما هو قائم للجوانب المادية التقليدية؛ وذلك مثل: الأبنية، والتجهيزات، والنظافة، والحضور، والانصراف، والانضباط في العملية التعليمية من قِبل هيئة العاملين والطلبة، بالإضافة إلى الاهتمام برصد السلبيات وجوانب القصور في الأداء، وتوقيع العقوبات والجزاءات.
- إهمال الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس تقديم الدعم والمُساندة لمُديري المدارس من نُصح وتوجيه وإرشاد وتغذية راجعة؛ ولا سيما ما يتعلق بممارسات وسلوكيات القيادة التعليمية في الاهتمام بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمُعلمين.

- افتقار الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس إلى التنسيق في العمل وتبادل البيانات والمعلومات فيما بينها، وبالتالي فهي جهود منفصلة تفتقر إلى الشمول والتكامل والاندماج فيما بينها.
- كثرة الضغوط الوظيفية التي يتعرض لها مُديرو المدارس، والناتجة عن تواجد كثير من اللجان بمدارسهم في وقت واحد، ولا سيما أن غالبية زيارات هذه اللجان فُجائية دون التنسيق مع مُديري المدارس.
- وجود تباين بين الإدارات التعليمية في المسؤول عن وضع تقارير الكفاءة السنوية لمُديري المدارس؛ حيث يتولى مُديرو عموم الإدارات التعليمية هذه المُهمة في بعض الإدارات، وبعض الإدارات تعتمد على مُديري المراحل التعليمية للقيام بذلك، وإدارات أخرى تعتمد على التعاون المشترك بين مُديري المراحل ومُديري عموم الإدارات التعليمية في هذا المجال.
- اعتماد المسؤولين عن وضع تقارير الكفاءة السنوية لمُديري المدارس على تقارير الأعوام السابقة، أو هدوء المدارس وعدم وجود مشكلات بها تُسبِّب إزعاجًا للإدارة التعليمية، وعدم الارتكاز إلى معايير مُحددة لأداء مُديري المدارس في منحهم التقديرات المناسبة لأدائهم.
- ندرة اهتمام الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس بجمع بيانات ومعلومات عن أداء مُديري المدارس من مصادر متنوعة؛ وذلك مثل: المقابلات مع هيئة العاملين بالمدارس، والطلبة، وأولياء الأمور.
- قلة اهتمام الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس بقضاء أوقات كافية في المدارس رغم زياراتهم الكثيرة لها؛ حيث لا تستغرق زياراتهم اليوم الدراسي الكامل، فبعض الزيارات تكون قبل بداية اليوم الدراسي ولمدة قصيرة، وبعض الزيارات في منتصف اليوم الدراسي، وبعض الزيارات قبل انتهاء اليوم الدراسي بقليل، وبالتالي تكون أحكامهم غير دقيقة نحو سير العملية التعليمية وانضباطها.

- بُطء مُديري المدارس في القيام بالتغييرات المطلوبة منهم، وقلقهم وتوترهم وتخوفهم من القيام بعمليات إصلاح وتطوير ترتكز على مدارسهم.
- افتقاد مُديري المدارس إلى حلقة وصل فعَّالة مع الإدارات التعليمية؛ تُمكِّنهم من توفير الموارد المادية والبشرية التي تحتاجها مدارسهم، لتحقيق الجودة والتميز في الأداء.
- تركيز مُديري المدارس على القيام بالعمليات الإدارية التقليدية، والتي تُركز على الحضور والانصراف، ونظافة المباني وصلاحية التجهيزات، ومقابلة المسؤولين وأولياء الأمور.
- قلة فرص التدريب التي يحصل عليها مُديرو المدارس؛ لأن القائمين على مُتابعتهم وتقويم أدائهم لا يهتمون بتحديد احتياجاتهم التدريبية، ولا يتواصلون مع وحدات التدريب والجودة بالإدارات والمُديريات التعليمية أو الأكاديمية المهنية للمُعلمين؛ لتوفير تدريب مُتميز لمُديري المدارس.

- **مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي**؛ وتتمثل هذه المبررات فيما يلي:

- حرص الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على التمسك بسُلطاتهم وصلاحياتهم في هذا المجال، ولا سيما الخاصة بقيامهم بالزيارات الفُجائية للمدارس، وتَقفُّد العمل بها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضبط العملية التعليمية.
- حرص الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على التمسك بأسلوب الإشراف التقليدي؛ والذي يعتمد على الزيارات المُفاجئة، وتَصيُّد القصور وجوانب الضعف والسلبيات في العمل، وتوجيه اللوم والعقاب.
- استمرار اعتماد معايير نظام تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على معايير وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م، والتي أصبحت في طي النسيان بعد الاعتماد على معايير القيادة والحوكمة الإدارية للمدارس، والتي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في هذا المجال.

- افتقار كثير من الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس للكفايات والكفاءات الإشرافية التي تُمكِّنهم من ممارسة عمليات الإشراف بطرائق علمية سليمة؛ فعلى سبيل المثال: نجد أن بعض أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية معلمون أو أخصائيون تكنولوجيون وليست لديهم الدراية الكافية بعمليات الإشراف على مُديري المدارس.
- غياب المعايير العلمية في اختيار المُتابعين والاعتماد في بعض الأحيان على الوساطة والمحسوبية، وقلة اتصاف المُتابع بالمرونة وحسن المُعاملة، علاوة على ضعف الوعي لديهم بأهمية بناء علاقات مهنية مع مُديري المدارس قائمة على الاحترام والاهتمام والتقدير.
- ندرة اعتماد الجهات المسؤولة عن المُتابعة والمراقبة وتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأدواتها وتقنياتها الرقمية في القيام بالعمليات الإشرافية.

❖ **السيناريو الثاني (الإصلاحي):**

يعتمد هذا السيناريو على فَرضية مُؤدَّاها إصلاح الأوضاع القائمة للإشراف على مُديري المدارس بشكل جزئي؛ أي القيام بإجراء بعض الإصلاحات الجزئية، ويمكن تفسير هذا التوقع عن طريق استعراض الافتراضات التي يقوم عليها هذا السيناريو، والتداعيات المُحتملة له، والمُبررات التي تُحقِّقه، وذلك على النحو التالي:

- **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو الإصلاحي**؛ وتتمثل أهم هذه الافتراضات فيما يلي:

- تولي إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية مسؤولية الإشراف المُتخصص على مُديري مدارس التعليم العام، ويتولى أعضاء الإدارة تقويم الأداء الوظيفي لهم.

- تضمين الإشراف المُتخصص على مُديري المدارس ضمن الواجبات الوظيفية لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية في بطاقات توصيف الأداء الوظيفي الخاصة بهم.
- تطوير شروط اختيار وتعيين أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية؛ بحيث لابد أن يكون لديهم خبرة في التدريس لا تقل عن عشرة أعوام، وخبرة في مجال الإدارة المدرسية لا تقل عن خمسة أعوام.
- إعداد برنامج متخصص لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بالإدارات التعليمية في مجال الإشراف على مُديري المدارس، ويتولى مسؤولية هذا البرنامج وحدات التدريب والجودة في المُديريات والإدارات التعليمية، وتضمين محتوى هذا البرنامج: الواجبات الوظيفية لمُديري المدارس، ومعايير القيادة والحوكمة التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وأساليب وأدوات الإشراف الحديثة على مُديري المدارس، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- إعداد استمارات وتقارير خاصة بالإشراف على مُديري المدارس؛ بحيث يعتمد عليها أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في مُتابعة ومراقبة وتقويم أدائهم الوظيفي، في ضوء واجباتهم الوظيفية، ومعاييرهم المهنية.
- تحديد العبء الإشرافي لأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء؛ بحيث يكون لكل عضو من (٨-١٠) مُديرين، ولا يقل عن زيارتين في الشهر لكل مُدير مدرسة.

- **التداعيات المُحتملة للسيناريو الإصلاحي**؛ وتتمثل فيما يلي:

- اهتمام أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بتقديم الدعم والتغذية الراجعة للمُديرين؛ وذلك في كثير من ميادين ومجالات العملية التعليمية.

- التنسيق من قِبل جهات المُتابعة مع إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في زياراتهم لمُديري المدارس؛ وذلك لمنع تعدد وجود هذه الجهات في المدارس في وقت واحد، وإزالة القلق والتوتر والضغوط عن مُديريها.
- اختصاص أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس، ووضع تقارير الكفاءة السنوية الخاصة بهم.
- اهتمام أعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء بقضاء اليوم المدرسي الكامل مع مُديري المدارس؛ حتى تكون أحكامهم التقييمية ذات مصداقية عالية.

- **مبررات تنفيذ السيناريو الإصلاحي**؛ وتتمثل هذه المبررات فيما يلي:

- وجود إدارات المُتابعة وتقويم الأداء في جميع الإدارات التعليمية بالمُحافظات، وهي هياكل تنظيمية مستقلة، ولدى أعضائها بعض الخبرات في مجال المُتابعة وتقويم الأداء المدرسي، كما إن لديها وثائق متنوعة من تقارير واستمارات مُلاحظة في هذا المجال؛ مما يُيسِّر تنفيذ هذا السيناريو.
- معرفة مُديري المدارس الوثيقة بأعضاء إدارات المُتابعة وتقويم الأداء، وإدراك طبيعة عملهم، وثقافتهم التنظيمية في التعامل معهم؛ وبالتالي فهم يجدون نوعًا من السهولة واليسر في تقبُّل ممارساتهم الإشرافية.
- وجود وحدات التدريب والجودة على مستوى المُديريات والإدارات التعليمية؛ مما يُسهِّل تنفيذ برامج متخصصة في الإشراف على مُديري المدارس.
- حاجة مُديري المدارس إلى مُشرفين مُتخصصين قادرين على فهم طبيعة عملهم، وتقديم الدعم المهني والتغذية الراجعة لهم، وتقويم أدائهم بموضوعية ونزاهة وشفافية.

❖ **السيناريو الثالث (الابتكاري):**

يستند هذا السيناريو على فَرضية مُؤدَّاها إحداث نقلة نوعية وتحوُّل جذري في الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية؛ أي إجراء إصلاحات تتسم بالشمول والتكامل والتفرد، ويُمكن تفسير هذا التوقع عن طريق استعراض الافتراضات التي يقوم عليها هذا السيناريو، والتداعيات المُحتملة له، والمُبررات التي تُحقِّقه، وذلك على النحو الآتي:

- **الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو الابتكاري؛** وتتمثل أهم هذه الافتراضات فيما يلي:

– إنشاء أقسام مستقلة تحت مُسمى "الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام" في الإدارات التعليمية بجميع محافظات الجمهورية.

– تشكيل القسم من رئيس، وثلاث وحدات إدارية؛ وهي: وحدة الإشراف على مُديري المدارس الابتدائية، ووحدة الإشراف على مُديري المدارس الإعدادية، ووحدة الإشراف على مُديري المدارس الثانوية العامة.

– إجراء تعديل في الهياكل التنظيمية بالإدارات التعليمية، وتضمينها أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام.

– إصدار بطاقات الوصف الوظيفي لأعضاء أقسام الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام، على أن يُحدَّد بها شروط شغل هذه الوظائف وواجباتها الوظيفية بدقة ووضوح.

– وضع معايير مهنية لمُشرفي مُديري المدارس من قِبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، والجامعات، والمراكز البحثية.

– إعداد كافة الوثائق اللازمة للإشراف على مُديري المدارس؛ من استمارات وتقارير وقوائم فحص وتقويم، وسجلات تُمكِّن المُشرفين من أداء واجباتهم الوظيفية بكفاءة وفعَّالية.

- تطوير معايير تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس؛ بحيث تعتمد على واجباتهم الوظيفية في بطاقات توصيف الوظائف، ومعايير القيادة والحوكمة التي وضعتها هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد.
- وضع شروط وضوابط لاختيار مُشرفي مُديري المدارس؛ تتمثل في: الحصول على مؤهل عالٍ تربوي، ويُفضَّل الحاصلون على دراسات عُليا أو ماجستير أو دكتوراه في القيادة والإدارة التعليمية، وشَغل وظيفة مُعلم مدة لا تقل عن عشر سنوات، وشَغل وظيفة إدارة مدرسية مدة لا تقل عن عشر سنوات.
- قيام الأكاديمية المهنية للمُعلمين وفروعها في المُحافظات بمسؤولية برنامج إعداد وتأهيل مُشرفي مُديري المدارس بالإدارات التعليمية، بالتعاون مع أساتذة الجامعات ومراكز البحوث، وتضمين محتوى البرنامج موضوعات متنوعة ترتبط بالقيادة التربوية ومعاييرها وأنماطها المعاصرة، والإشراف وكفاياته وأساليبه، وأدوات جمع البيانات والمعلومات، والتغذية الراجعة، والتدريب وأساليبه ومهاراته.
- قيام وحدات التدريب والجودة في الإدارات والمُديريات التعليمية بتولي مسؤولية برامج للتنمية المهنية لمُشرفي مُديري المدارس؛ وذلك بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمُعلمين، وأساتذة الجامعات، ومراكز البحوث التربوية.
- تحديد العبء الوظيفي لمُشرفي مُديري المدارس؛ بحيث يكون لكل مشرف خمسة مُديرين، ولا يقل عن ثلاث زيارات في الشهر لكل مُدير مدرسة.
- تولي مُديري مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي العام الإشراف المُباشر على قسم الإشراف على مُديري المدارس، ومتابعة وتقويم أدائه وأداء رئيس قسمه، وقيام رئيس القسم بتقويم الأداء الوظيفي للمُشرفين.

- تعديل الواجبات الوظيفية في بطاقات توصيف الأداء الوظيفي لمُديري مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي العام؛ بحيث تتضمن مهامًا ومسؤوليات تتعلق بمُتابعة وتقويم أداء قسم الإشراف على مُديري المدارس.

- **التداعيات المُحتملة للسيناريو الابتكاري**؛ وتتمثل فيما يلي:

- وجود مشرفين متخصصين ومستقلين يتولون مسؤولية الإشراف على مُديري المدارس؛ مما يجعل مُديري المدارس يشعرون بنوعٍ من الثقة والطمأنينة والهدوء والاستقرار في عملهم، وتشجيع الآخرين على التقدم لهذه الوظائف دون خوفٍ أو قلق.
- حرص المُشرفين على مُديري المدارس أن تكون زياراتهم الإشرافية في غالبيتها مُعلَنة ومُنسَّقة مع المُديرين، وتكون منذ بداية اليوم الدراسي إلى نهايته؛ تأكيدًا للموضوعية والشفافية والمصداقية في العمل.
- اهتمام المُشرفين على مُديري المدارس بتقديم الدعم والمُساندة والتغذية الراجعة المُستمرة للمُديرين في كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية.
- مُشاركة المُشرفين على مُديري المدارس في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وكذلك حل مشكلات المدارس، وتمكينها من مواجهة تحدياتها المُعاصرة.
- قيام المُشرفين على مُديري المدارس بالمُشاركة في برامج وحدات التدريب والجودة في المدارس؛ ولاسيما فيما يتعلق بالبرامج أو المشروعات الجديدة، أو في تفسير وطرائق تنفيذ ما تتضمنه التشريعات أو اللوائح أو القرارات الوزارية التي تُنظِّم العملية التعليمية.
- القضاء على مشكلة تعدُّد لجان المُتابعة التي تزور المدارس في وقت واحد؛ حيث يتولى قسم الإشراف على مُديري المدارس مسؤولية التنسيق بين هذه اللجان في زياراتها للمدارس.

- تولي المُشرفين على مُديري المدارس المسؤولية الكاملة عن تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس، ووضع تقارير الكفاءة السنوية الخاصة بهم، واعتمادهم على مصادر متنوعة من البيانات والمعلومات؛ وذلك مثل: المقابلات مع العاملين، والطلبة، وأولياء الأمور.
- زيادة صلاحيات وسُلطات مُديري المدارس في إدارة مدارسهم، وفي القيام بالبرامج والمشروعات والأنشطة التي تُحقِّق الجودة والتميز في العمل، والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم في عمليات صُنع واتخاذ القرارات الرشيدة، وفي إدارة وقتهم بفاعلية، وفي تقويم أدائهم للعاملين بمدارسهم.
- بناء مجتمعات تعلم مهنية في ثلاثة مسارات: الأول مجتمعات التعلم المهنية لمُديري المدارس، والثاني مجتمعات التعلم المهنية لمُشرفي مُديري المدارس، والثالث مجتمعات التعلم المهنية التي تجمع بين المُشرفين ومُديري مدارسهم؛ مع الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق التواصل الفعَّال بين هذه المجتمعات، وتنفيذ أنشطتها وفاعليتها، وتبادل الخبرات بين المُنتسبين لها سواء بشكل إلكتروني أو افتراضي.
- دعم المُشرفين الزيارات المُتبادلة بين مُديري المدارس؛ لتبادل الخبرات والممارسات والسلوكيات الناجحة والمُتميزة في العمل، وتحسينه وتطويره بصورة مستمرة، وحل مُشكلاته بفعالية وكفاءة.
- تجنُّب حدوث خلل وظيفي خاص بعجز وظائف المُديرين في بعض المدارس؛ وذلك لوجود خطة واضحة لتنظيم تعاقبهم من قِبل قسم الإشراف على مُديري المدارس؛ سواء من خلال النقل أو الندب أو التعيين.

- سهولة تظلُّم مُديري المدارس من تقديراتهم في تقارير الكفاءة السنوية حال عدم رضائهم عنها، ودراسة شكواهم بشفافية وعدالة وموضوعية من قِبل قسم الإشراف على مُديري المدارس؛ وذلك في حال تعامل المُشرفين معهم بسلوكيات غير لائقة مهنيًا.
- توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للمدارس من الإدارة التعليمية؛ حيث يعمل مشرفو مُديري المدارس على أن يكونوا حلقة وصل فعَّالة بين المدارس والإدارة التعليمية.
- إقدام مُديري المدارس بجرأة وشجاعة على القيام بالتغييرات والتحولات المطلوبة منهم، وتنفيذ المشروعات والبرامج التي تُقرها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، والقيام بالمُجازفات والمُخاطرات المحسوبة من إصلاحات ومشروعات وبرامج تطويرية إبداعية وابتكارية؛ من مُنطلق الإدارة المُتمركزة على المدارس.
- تركيز مُديري المدارس في عملهم على كافة جوانب العملية التعليمية، والمرتبطة بالجوانب الإدارية والفنية.
- زيادة فرص التدريب التي يحصل عليها مُديرو المدارس؛ حيث يقوم مشرفوهم بتحديد احتياجاتهم المهنية بدقة، والتواصل مع وحدات التدريب والجودة بالإدارات والمُديريات التعليمية، والأكاديمية المهنية للمُعلمين لتوفير تدريب مُتميز لهم.
- زيادة الانضباط والالتزام الوظيفي لمُديري المدارس؛ حيث تتم مُراجعة أدائهم بصورة مُستمرة وعلى فترات زمنية قصيرة من مُشرفيهم.
- نجاح مُديري المدارس في توفير ما تحتاجه مدارسهم من موارد بشرية أو مادية؛ وذلك من خلال عقد شراكات فعَّالة بين المدارس بعضها البعض، وبين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي؛ وذلك بمُساندة ودعم من مشرفيهم.

- **مبررات تنفيذ السيناريو الابتكاري**؛ وتتمثل هذه المبررات فيما يلي:

- كثرة المُشكلات التي يتعرض لها مُديرو المدارس من الجهات المسؤولة على الإشراف عليهم، وما ينتج عنها من توتر وقلق وضغوط عمل تجعل الكثير منهم ينفر من هذه المهنة، وتجعل غيرهم لا يتقدمون لشَغل هذه الوظائف.
- افتقار مُديري المدارس إلى الدعم من خلال التوجيه والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة من المسؤولين عن الإشراف عليهم، بالإضافة إلى قلة التدريب الموجَّه لهم؛ سواء من خلال وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمُديريات، أو من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ حيث تقتصر برامج التدريب على دورات الترقي، وبعد شَغل وظيفة مُدير مدرسة قد يظل شاغلها لسنوات طويلة دون خوض أية برامج تدريبية تُحسِّن وتُطوِّر من أدائه المهني.
- وجود وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمُديريات التعليمية؛ مما يُسهِّل قيام المشرفين بتقديم برامج تدريبية لمُديري المدارس والعاملين بها؛ فيما يتعلق بالبرامج، والمشروعات، والتشريعات، واللوائح، والقرارات الوزارية الجديدة.
- اهتمام معايير القيادة والحوكمة التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مرحلتي الثانوي العام والتعليم الأساسي عام ٢٠١١م بتنمية القدرات المهنية لمُديري المدارس؛ وذلك لتطوير الأداء المؤسسي، وتحقيق الجودة والتميز في العمل.
- وجود القرار الوزاري رقم (١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م؛ والخاص باعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم، وتضمينه واجبات وظيفية مُحدَّدة ومتنوعة وكثيرة لمُديري المدارس في خمسة مجالات رئيسة؛ وهي: القيادة والإشراف المدرسي، والتعليم والتعلم، وضمان معايير الجودة والاعتماد،

والتنمية المهنية، والمُشاركة المُجتمعية؛ مما يتطلب وجود مَن يُقدِّمون الدعم بصورة مُباشرة ومستمرة لمُديري المدارس؛ لتمكينهم من القيام بها بفاعلية وكفاءة.

- تأكيد الركائز الرئيسة والاستراتيجيات الحاكمة والمُوجِّهة للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠م) على تحسين وتطوير أداء مُديري المدارس من خلال التنمية الشاملة والمُستدامة لهم.
- اهتمام الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٢-٢٠٢٦م) بتنمية قدرات القيادات المدرسية؛ لتمكينهم من إدارة وتشغيل العملية التعليمية بجودة وتَميُّز.
- تأكيد استراتيجية التنمية المستدامة بمصر (٢٠٣٠م) على تحسين القدرة التنافسية للمنظومة التعليمية، وتعزيز التعلم مدى الحياة، وتميُّز القادة التربويين.
- اهتمام الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٤-٢٠٢٩م) بتنمية القدرات على جميع مستويات إدارة التعليم؛ لدعم الإصلاحات المنهجية، وتوفير تدريب لهم قائم على الجودة والتميُّز.
- اهتمام قانون الخدمة المدنية رقم ٨١ لسنة ٢٠١٦م ولائحته التنفيذية بتوفير تدريب مُتميز للعاملين بالمؤسسة؛ حيث يتعين على كل وحدة إدارية وضع خطة لتدريب موظفيها بكافة مستوياتهم التنظيمية لدعم مسارهم الوظيفي؛ وذلك بعد تحديد وتحليل احتياجاتهم التدريبية، وتقارير تقويم أدائهم؛ بهدف تطوير وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وكفاءتهم الوظيفية، ورفع مُعدَّلات أدائهم المهني.

- تركيز مدونة سلوك وأخلاقيات الوظيفة العامة للعاملين المدنيين في جمهورية مصر العربية والتي وضعتها وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري بجمهورية مصر العربية عام ٢٠١٩م على توفير فرص التدريب المناسب والمستمر لتحسين فرص تقدُّم الموظف في مساره الوظيفي.

وبناءً على ما تم طرحه من سيناريوهات؛ يتبنى الباحث السيناريو الثالث في الإشراف على مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية للأسباب الآتية:

١- مواكبة الفكر الإداري التربوي المعاصر وخبرة الولايات المُتحدة الأمريكية في وجود أقسام مستقلة للإشراف على مُديري المدارس، ومشرفين متخصصين يتولون مسؤولية القيام بعمليات المُتابعة والمُراقبة وتقويم أدائهم، وتقديم الدعم المستمر لهم وفق أسس علمية سليمة.

٢- مُراعاة التخصصات الدقيقة في العمل، وفي الإشراف على الوظائف التربوية في الإدارات التعليمية بجمهورية مصر العربية؛ حيث إن للمعلمين والأخصائيين أقسام إشراف مستقلة وموجهين متخصصين، فلابد أيضًا أن يُطبَّق ذلك على مُديري المدارس؛ حتى تتكامل منظومة الإشراف على العاملين بالمدارس.

٣- الضغوط المهنية الكبيرة التي يتعرض لها مُديرو المدارس من عدم تنظيم الجهات المسؤولة عن الإشراف عليهم زياراتهم للمدارس، وتسبُّب ذلك في شعورهم بالقلق والتوتر بصورة مستمرة؛ مما ينعكس سلبًا على أدائهم المهني، فوجود أقسام للإشراف على مُديري المدارس يُمكن أن يُسهم بدرجة كبيرة في تنظيم العمل الإشرافي، وحصره في جهات مُحددة.

٤- ندرة فرص التدريب الموجَّهة لمُديري المدارس؛ حيث تنحصر فقط في برامج الترقيات؛ ومن ثمَّ فإن وجود مشرفين متخصصين في الإشراف عليهم يتيح تقديم أساليب متنوعة من التنمية المهنية لهم للارتقاء بأدائهم بصوة مستمرة؛ ولا سيما أن غالبية برامج التدريب التي تُقدِّمها وحدات التدريب والجودة بالمدارس تُركز على المعلمين.

٥- تفعيل عمل وحدات التدريب والجودة في الإدارات والمُديريات التعليمية في مجال إعداد برامج التنمية المهنية لمُديري المدارس؛ حيث إن وجود مشرفين متخصصين للإشراف على مُديري المدارس يكون فرصة للاستفادة منهم في برامج التدريب التي تُعدها هذه الوحدات لمُديري المدارس.

٦- تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس وفق أسس علمية سليمة؛ فوجود مشرفين متخصصين يوفِّر فرصًا متنوعة لزيارة مُديري المدارس بصورة مستمرة، والبقاء في المدارس أوقات كثيرة، تُمكِّنهم من تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس بصورة موضوعية، وتتسم بالعدالة والنزاهة والشفافية.

٧- تدعيم العلاقات بين مُديري المدارس والسُلطات التعليمية في الإدارات التعليمية؛ حيث يعمل مشرفو مُديري المدارس كحلقة وصل بينهما؛ مما يوفِّر للمدارس فرصًا متنوعة للحصول على الدعم المادي والبشري لتحسين وتطوير العملية التعليمية بصورة مستمرة.

٨- إعداد وتنفيذ خُطط التحسين والتطوير المهني لمُديري المدارس، وفي الأوقات المناسبة وفق احتياجاتهم المهنية؛ حيث إن وجود مشرفين متخصصين يجعلهم يستطيعون الوقوف على جوانب القوة في أداء مُديري المدارس وتدعيمها، وجوانب القصور والضعف وعلاجها وِفق خُطط موجَّهة ومدروسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، محمد رمضان حسن.(٢٠١٧). ***دليلُ المُتابعة***. القاهرة: الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

٢. إبراهيم، ياسر بدر محمود؛ فتحي، شاكر محمد.(٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء بعض النماذج العالمية لتدريب قيادات المدارس الريادية، ***مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة بني سويف، مصر***،١٨ (١٠٠)،٤٧٤-٥١٢.

٣. أبو الوفا، جمال محمد ؛ خضر، أميرة ورداني؛ عبد البر، نسمة عبدالرسول.(٢٠١٩). تقويم أداء منظومة المدرسة الابتدائية في مصر باستخدام المداخل الإدارية الحديثة: دراسة تحليلية ورؤية عصرية، ***مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، مصر***،٧(١٤)،٢٥٥-٢٧٤.

٤. أحمد، عماد إبراهيم سعد إبراهيم؛ سلامة، عادل عبدالفتاح.(٢٠٢١). تصور مقترح للمحاسبية التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء بعض الخبرات الأجنبية. ***مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر***، (١٠٣)،١٠٩-١٤٨.

٥. الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية. (٢٠٢٣). ***برامج التنمية المهنية***، http://pat.edu.eg/ict31/plan33/Login.aspx، تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/١/١٥، ١-٥.

٦. الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٧). ***الخطة الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلمين ٢٠١٧-٢٠٢٢***، القاهرة.

٧. الباسل، ميادة محمد فوزي؛ حسب الله، منى مصطفى عبد الحليم.(٢٠٢٠) . مُتطلبات التنمية المهنية لمُديري المدارس الثانوية العامة بمصر، ***مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر***،(٧٤)،١-٨٢.

٨. بوعزة، الصالح .(٢٠١٨). ***واقع الإشراف الإداري في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر في ضوء المقاربة بالكفايات من وجهة نظر المديرين: دراسة ميدانية بمدينة سطيف***. أعمال الملتقى الدولي السادس: قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي – تحديات وحلول، مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الإنسانية، ٢٦٧-٢٧٥.

٩. الجمَّال، رانيا عبدالمعز علي محمد.(٢٠٠٨). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية التعليمية في كلٍ من أستراليا وإنجلترا ونيوزلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، ***مجلة التربية،"الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية"، مصر***، ١١(٢٣)، ١٥-٨٣.

١٠. جمعة، نادية فايز. (٢٠١٨). بعض معوقات الشفافية الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام وكيفية مواجهتها: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. **مجلة تطوير الأداء الجامعي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، مصر**، ٧(٢)، ٢١٥- ٢٩٩.

١١. الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بجمهورية مصر العربية.(٢٠٢٠). قرار رقم (٥٤) لسنة ٢٠٢٠م والخاص باستحداث تقسيم تنظيمي للمراجعة الداخلية والحوكمة بوحدة الجهاز الإداري للدولة، ***الوقائع المصرية، القاهرة***، (١٣٧)، ٢- ٥.

١٢. جودة، جيهان عبد الحق محمد؛ الخميسي، السيد سلامة.(٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتطوير المتابعة وتقويم الأداء في التعليم قبل الجامعي بمحافظة دمياط. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، مصر***، (١٢٨)،٣٨٣-٤٠٤ .

١٣. الحاتمي، حمد بن حميد بن طوير؛ الهادي، أمينة بنت سيف بن على (٢٠١٠). التكامل بين الإشراف الإداري والإشراف التربوي في تطوير الأداء المدرسي، ***رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان***، (٢٩)، ٩٨- ١٠٧ .

١٤. رئاسة الجمهورية بجمهورية مصر العربية.(١٩٨٨). قانون نظام الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية رقم (١٤٥) لسنة ١٩٨٨م ، ***الوقائع المصرية، القاهرة***، (٢٣).٣-١٤.

١٥. رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية .(٢٠١٣). اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١م المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ والمُعدَّل بالقانون رقم (٩٣) لسنة ٢٠١٢م ، ***الوقائع المصرية***، (٩٧). ٢-٣٢.

١٦. زاهر، ضياء الدين محمد؛ أحمد، علا حمدي .(٢٠١٩). سيناريوهات مُقترحة لتطوير إعداد القيادات التربوية فى ضوء توجهات التنمية المستدامة: مصر نموذجًا. ***مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر***،٢٦ (١١٧)، ١٦٣- ٢١٢.

١٧. الزيات، عماد حمدي محمود؛ جوهر، علي صالح.(٢٠٢٢) . مُتطلبات تفعيل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الثانوي العام في مصر. ***مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر***، ٣٧(٨١)، ١-٢٧.

١٨. السبيعي، عبيد بن عبدالله.(٢٠١٨). دور مشرفي الإدارة المدرسية في دعم إدارة المعرفة في مدارس التعليم العام: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية في مدينة الدمام، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين***، ١٩(١)، ٤٣٧-٤٧٨.

١٩. سليمان، السعيد السعيد بدير؛ السعودي، رمضان محمد محمد؛ أبوزيد، محمد أحمد محمود.(٢٠٢٢). تحسين الأداء الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة كفر الشيخ: دراسة ميدانية، ***مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر***، (١٠٦)،١-٣١.

٢٠. الطاهر، رشيدة السيد أحمد.(٢٠١٢) . استخدام "ملف الإنجاز (بورتفوليو) في تقويم أداء مديري المدارس المصرية تصورمقترح. ***دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر***، ١٨(٢)، ١٠٧-١٨٨.

٢١. عبدالعال، نجلاء عبدالتواب عيسى.(٢٠٢١). سيناريوهات مقترحة لتحقيق النجاح الاستراتيجي للمدارس الثانوية في ضوء مدخل محفظة الموارد البشرية: دراسة حالة. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر***، (١٥)، ٥٨٩ - ٦٧٨.

٢٢. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز.(٢٠١٩). ***واقع إدارة المنظومة التعليمية في مصر وضرورة حوكمتها***، ورقة عمل مُقدَّمة إلى المؤتمر الإقليمي لمعهد التخطيط القومي تحت

عنوان "التعليم في الوطن العربي في الألفية الثالثة"، والمُنعقد في القاهرة، في الفترة من ١٧-١٩ فبراير.١-٢٢.

٢٣. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز؛ عزب، محسن عبد الستار. (٢٠٢٣). التدابير التخطيطية لمواجهة الهدر الإداري والتنظيمي بالتعليم قبل الجامعي في مصر. ***مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر***، ١(٤٣)، ١٧-٥٨.

٢٤. القحطاني، سعود بن جمعان بن محمد.(٢٠١٨). إسهامات مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية، ***مجلة البحث العلمى في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر***، (١٨)، ٤٠٧-٤٣٦.

٢٥. قطيط، عدنان محمد أحمد. (٢٠١٦) مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مُقترحة، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر***، (٦٩)، ٢١٣-٢٧٢.

٢٦. لاشين، محمد عبدالحميد؛ صلاح الدين، نسرين صالح محمد.(٢٠١٩). آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية: دراسة حالة على محافظة بني سويف، ***مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر***،٢٧(١)،١٢٨-١٦١.

٢٧. محمد، محمد النصر حسن؛ محمد، أحمد خيري؛ محمود، محمد أحمد عبدالله.(٢٠٢٠). المحاسبة التعليمية لتطوير أداء مديري المدارس الابتدائية في مجال التخطيط: دراسة ميدانية بمحافظة قنا، ***مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر***، (٤٢)،٣٥٥-٣٩٤.

٢٨. المحمودي، محمد سرحان علي.(٢٠١٩). ***مناهج البحث العلمي***، صنعاء: دار الكتب.

٢٩. مسكين، عبد الله و بلقاسمي بوعبد الله .(٢٠٢٢). الإشراف التربوي والإداري وصراع الأدوار في المدرسة الجزائرية، ***مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر***، ١٤(١) ، ٦٩١-٧٠٠.

٣٠. المقبالي ، زايد بن خليفة بن محمد.(**٢٠١٩**). تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن**، ٥(١) ٤٨-٦٨.

٣١. موسى، أسماء عبد الغفور إبراهيم؛ رشوان، أشرف محمد طه؛ سعيد، منال موسي.(٢٠٢٢). بعض معوقات تطبيق القيادات المدرسية لأبعاد التكنولوجيا الإدارية المعاصرة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الوادي الجديد، ***المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، مصر***، (٤١)، ٧٧-١٢٥.

٣٢. نصر، عزة جلال مصطفي. (٢٠١٩). رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل ماكنزي7.S. ***مجلة كلية التربية في العلوم التربوية***، ٤٣ (٤)، ٧١١-٨١٢.

٣٣. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .(١٩٨٥). ***قرار وزاري رقم (١٦٨) لسنة ١٩٨٥ بشأن التوجيه المالي والإداري بالمُديريات والإدارات التعليمية***، القاهرة: مكتب الوزير.

٣٤. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .(٢٠٠٤). ***القرار الوزاري رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٤ والخاص بتحديد اختصاصات ومسؤوليات الوظائف الإشرافية في الإدارات التعليمية والمدارس***، القاهرة.

٣٥. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٤). ***الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠***، القاهرة.

٣٦. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٦أ) . ***القرار الوزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م والخاص باعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم***، القاهرة.

٣٧. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٢). ***القرار الوزاري رقم (١٣٨) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١م بشأن إنشاء وحدات للجودة بالمُديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمُحافظات***. القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

٣٨. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠٢١). ***البرنامج التدريبي الخاص بقياس الجودة في المدارس***. العريش: مُديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال سيناء.

٣٩. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٥أ). ***الكتاب الدوري رقم (١٧) بتاريخ ٢٠١٥/٤/٣٠ بشأن تنظيم وتفعيل أعمال المتابعة وتقويم الأداء***، القاهرة.

٤٠. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٦ب). ***الكتاب الدوري رقم (٢٧) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣٠ بشأن معايير وشروط اختيار أعضاء ومديري المتابعة***، القاهرة.

٤١. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٦ج). ***الكتاب الدوري (٤٥) بتاريخ ٢٠١٦/٩/٢٩م بشأن المُتابعة وتقويم الأداء بالمدارس***، القاهرة: مكتب الوزير.

٤٢. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠٢٢أ). ***كتاب دوري رقم (٤) بتاريخ ٢٠٢١/٢/٢٥م بشأن تنظيم أعمال المُتابعة وتقويم الأداء***، القاهرة: مكتب الوزير.

٤٣. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠٢٢ب). ***عناصر المُتابعة داخل المدرسة***، القاهرة: الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء.

٤٤. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠٢٢ج). ***البرامج التدريبية للإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية***.القاهرة: الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية/https://docs.google.com/forms ، ٨/١/٢٠٢٣م، ١-٥.

٤٥. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية(٢٠٢٣). ***البرنامج التدريبي الخاص بفنيات المتابعة وإعداد التقارير***.الإسكندرية: إداراة المُتابعة وتقويم الأداء بالمُديرية التعليمية.

٤٦. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٩). ***كتاب دوري رقم (٢٨٦) بتاريخ ٢٠١٩/١/٩م بشأن تنسيق المُتابعة وتقويم الأداء***. القاهرة: الإدارة المركزية للمُتابعة وتقويم الأداء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alberta Faculty of Education.(2023). ***Alberta Superintendent Certification***. https://www .ualberta .ca/education/professional-learning/continuing-professional-learning/alberta-superintendent-certification.html, Retrieval 16/2/2023.
2. Basuki, S.; Perdinanto, P.; Hamid, A.(2020).Effect of Strengthening Supervisory Training on Principal Competence. ***Utopía y Praxis Latinoamericana***, 25(6), 353- 362.
3. Basuki, S.; Perdinanto, P.; Hamid, A.(2020).Effect of Strengthening Supervisory Training on Principal Competence. ***Utopía y Praxis Latinoamericana***, 25(6), 353- 362.
4. Casserly, M.; Lewis, S.; Simon, C.; Uzzell, R.; Palacios, M.(2013***). Principal Evaluations and the Principal Supervisor: Survey Results from the Great City Schools***. Pennsylvania: Council of the Great City Schools.
5. Cieminski,A. B. ; Asmus,A. .(2023). Principal turnover is too high. Principal supervisors can help. The Learning Professional, 44(1), 34-38.
6. Clifford ,M.; Kat, C.. (2018). ***Feedback and the Role of Principal Supervisors Principal,*** Washington, Center on Great Teachers and Leaders, American Institutes for Research.
7. Cochran, A.; Hart, R.; Casserly, M.(2020). ***Trends in Principal Supervisor Leadership and Support: Results from Two Surveys of Principal Supervisors in America's Great City Schools***. Pennsylvania: Council of the Great City Schools.
8. Council of Chief State School Officers.(2015). ***Model Principal Supervisor Professional Standards***, Washington
9. Environment and Resources Authority.(2020). ***Scenario analysis methodology: National Strategy for the Environment 2050*** . Malta: Ministry for the Environment, Sustainable Development and Climate Change.
10. Glassdoor.(2023). ***Superintendent Job Description***. https:// www .glassdoor .ca/Job-Descriptions/Superintendent.htm, 15/2/2023.

11. Goldring, E. B.; Grissom, J. A.; Rubin, Mollie ; Rogers, L, K.; Neel, M.; Clark, M. A. (2018). **A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative**, New York: Wallace Foundation.
12. Goldring, E. B.; Grissom, J. A.; Rubin, Mollie ; Rogers, L, K.; Neel, M.; Clark, M. A. (2018). **A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative**, New York: Wallace Foundation.
13. Goldring, E. B.; Clark ,M. A.; Rubin, M. ; Rogers ,L.K.; Grissom ,J. A.; Gill, B. ; Kautz, T. ; McCullough, M. ; Neel, M.; Burnett, A.(2020B). ***Changing the Principal Supervisor Role to Better Support Principals Evidence from the Principal Supervisor Initiative***. New York: Wallace Foundation.
14. Goldring,E. B. ; Rogers,L. K. ;Clark,M. A..(2020A). ***Leading the Change: A Comparison of the Principal Supervisor Role in Principal Supervisor Initiative Districts and Other Urban Districts***.New York:The Wallace Foundation.
15. Haris, I.; Naway ,F. A.; Pulukadang ,W. T.; Takeshita, H. ; Ancho, I. V.(2018). School Supervision Practices in the Indonesian Education System; Perspectives and Challenges, ***Journal of Social Studies Education Research***, 9 (2), 366-387.
16. Heery, E. ; Noon,M. (2017). ***A Dictionary of Human Resource Management (3 ed.).***Oxford :Oxford University Press. https: //www . oxfordreference.com/search?q=Supervision&searchBtn=Search& isQuickSearch=true, retrieval 5/12/2023.
17. Honig , M. I. ; Rainey,L. R.(2019).Supporting principal supervisors: what really matters?. ***Journal of Educational Administration***, 57(5),445-462..
18. Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J., & Newton, M. (2010). ***Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement***. Seattle, WA: Center of the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

19. Hvidston, D. J.; Range, B.; Anderson, J. ; Quirk ,B .(2019). An Explanation of the Supervisory Model used by Elementary Principal Supervisors in the State of Missouri. ***School Leadership Review***,14(1), 51-61.
20. Hvidston, D. J.; McKim ,C. A.; Holmes ,W. T. (2018). What Are Principals' Perceptions? Recommendations for Improving the Supervision and Evaluation of Principals. ***NASSP Bulletin***,102(3), 214–227.
21. Ikemoto, G.(2022). ***Principal Supervision as a Strategy for Supporting and Retaining School Leaders***: A CASE STUDY OF ***THE GRANITE SCHOOL DISTRICT***. Dallas, Texas: George W. Bush Institute.
22. Indiana Association of Public School Superintendents.(2022). ***code of ethics***. Hickman, Indianapolis: Indiana.
23. Kammerud, J. ; Hoffman,C. ;Hollnagel, J. ; Ruckert,L. ; Spitz, C .(2023). ***Wisconsin Educator Effectiveness System: User Guide for Principals, Principal Supervisors, and Coaches***. Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.
24. Kentucky Education Professional Standards Board .(2022).***The Kentucky Education Professional Standards Board issues a five year Certificate for Superintendent***,http ://www. epsb. Retrieval ky.gov/certification /supercert . Retrieval asp,3/11/2022,p.1.
25. Kosow ,H. ;Gabner, R.(2008).***Methods of Future and Scenario Analysis: Overview, Assessment, and Selection Criteria***. Bonn : German Institute of Development and Sustainability.
26. Los Angeles Unified School District.(2022A).***Principal Supervisors' Leadership Framework*** .Los Angeles, California: Human Resources Division.
27. Los Angeles Unified School District.(2022B). ***protocols for Completing the LAUSD Educator Development and Support: principal Supervisors (EDSPS) (2022-2023)***.Los Angeles, California: Human Resources Division.
28. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.(2019). ***The Massachusetts Model System for***

Educator Evaluation: Evaluating Principals and School-level Administrators. Malden, Massachusetts.

29. Medina, Noe J. (2009). ***Massachusetts Program Implementation 2005 – 2008***, Massachusetts: National Institute for School Leadership.
30. Michigan Association of School Administrators. (2019). ***Superintendent Evaluation Training***, Cumming, Michigan.
31. Michigan department of education.(2022). ***job description: Principal-Supervisor. Michigan: Rapids Public Schools*** .
32. Missouri Departmrnt of Education.(2022). ***Superintendent Ethics Policy***. Hickman, Missouri: Hickman-Mills C-1 School District.
33. Mizrahi, T. ; Davis, L. E.(2008).***Encyclopedia of Social Work (20 ed.)***. Oxford :Oxford University Press. https://www.oxfordreference. Com / search?q=Supervision&searchBtn=Search&isQuickSearch=true, retrieval 5/12/2023
34. Modesto City Schools District. (2022). ***Principal Supervisor Evaluation Handbook***. Modesto, California.
35. Molineux, M .(2017).***A Dictionary of Occupational Science and Occupational Therapy***. https://www.oxfordreference .com/ search ?q = Supervision&searchBtn=Search&isQuickSearch=true, retrieval 5/12/2023.
36. Montgomery County Public Schools.(2021). ***Administrative and Supervisory Professional Growth System*** . Rockville, Maryland.
37. National Institute for Excellence in Teaching.(2021). ***The Untapped Potential of the Principal Supervisor :How Support for School Leaders Should Change***. Scottsdale, Arizona.
38. New Hampshire Department of Education.(2022). ***Superintendent of Schools Job Description***. Litchfield,: Litchfield Board of Education.
39. New Jersey Principals and Supervisors Association.(2022). ***Principal Supervisors***. https://njpsa.org/, 27/12/2022.

40. New Leaders.(2019). ***Prioritizing Leadership: Principal Supervisors in ESSA State Plans***. New York.
41. Nurlaelaha, A.; Warmanb, B.(2022). Primary School Supervision During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study of How Elementary School Superintendent in Bontang City Responded to Growing Needs, ***Daengku: Journal of Humanities and Social Sciences Innovation***, 2 (2), 148–155.
42. Nurlaili, N., Warman, W.;Raolah, R., (2021). Improvement of principals' supervision competence through accompaniment in principal working groups. ***Cypriot Journal of Educational Science***, 16(4), 1704-1720.
43. Ohio department of education.(2022). ***job description: Secondary Principals Supervisor***. Akron: Akron Public Schools.
44. Ohio department of education.(2022). ***job description: Secondary Principals Supervisor***. Akron: Akron Public Schools.
45. Ontario College of Teachers.(2022). ***Supervisory Officer's Qualification Program Guideline***. Ontario.
46. Pippert,K. ;Aquino,J. (2016). ***Principal Supervisor selection and DevelopmentToolkit***, New York: New Leaders.
47. Sampson, P. M.; Alford, B.J.; Marshall, R. L. (2010) .Preparing Aspiring Superintendents to Lead School Improvement: Perceptions of Graduates for Program Development. ***School Leadership Review***, 5 (2), 40-65.
48. Seiler , Marcia et.al.(2013). ***Kentucky School District Superintendent Employment And Contracts***, Kentucky:Office Of Education Accountability.
49. Seiler , Marcia et.al.(2013). ***Kentucky School District Superintendent Employment And Contracts***, Kentucky:Office Of Education Accountability.
50. Siburiana ,P.; Pasaribub, A.; Manullangc ,J..(2016). Model Development of Managerial Supervision for the Elementary School Principal in Medan Indonesia. ***International Journal of Sciences: Basic and Applied Research***, 30 (4), 1 –10
51. Siburiana ,P.; Pasaribub, A.; Manullangc ,J. (2016). Model Development of Managerial Supervision for the Elementary

School Principal in Medan Indonesia. ***International Journal of Sciences: Basic and Applied Research***, 30 (4), 1 –10

52. Silverman, M.; Austin, S. (2019). ***Principal Supervisor Professional Developmen***t, University of Washington: Center for Educational Leadership, College of Education.
53. Sulaiman, W. B..(2022). Implementation of Managerial Supervision During the COVID-19 Pandemic at Bayan 1 Public Vocational School, North Lombok Regency, Indonesia. ***Traektoriâ Nauki = Path of Science***, 8 (12), 4001 –4005.
54. Tampubolon, K.; Elazhari,D; Sibuea, N.(2023). The Influence of Supervisory Work Motivation and Competence 0n the Performance of School Superintendents in PadngsidImpuan City Education Office, ***International Journal of Educational Review, Law And Social Sciences***, 3(1), 249-261.
55. Texas Education Agency.(2022). ***Becoming a Principal orSuperintendent in Texas*** , https://tea. Texas .gov/texas-educators/certification/additional certifications /becoming-a-principal-or-superintendent-in-texas, Retrieval 3/11/2022,pp.1-2.
56. Thessin, R. A. ; Shirrell,M. ; Richardso,T .(2020).Principal Supervisors Interact with Leadership Teams in High Needs Schools?. ***Planning and Changing***, 49(3-4), 173-201.
57. Thessin, R.A. ; Louis, K. S .(2019). Preparing effective principal supervisors. ***Phi Delta Kappan***, 101(1),48-48
58. Thessin, R. ; Louis, K. S.(2019).***The role of the principal is changing. So must the role of the principal supervisor***. Arlington, Virginia: Phi Delta Kappa International.
59. Thessin,R. A.(2019).Establishing productive principal /principal supervisor partnerships for instructional leadership, ***Journal of Educational Administration***,57(5),463-483.
60. Thiede, r. (2020). Redesign and Development of the Superintendent Licensure Preparation Program for the 21st Century. ***School Leadership Review***,15(1), 1-10.
61. Turner,V.(2015). ***Building Effective Principal Supervisory Systems***. Virginia: The School superintendents Association.

62. University of Oklahoma.(2022). ***Superintendent Certification***. https://www .ou.edu/education/academics/certification/superintendent, Retrieval 17/ 6/ 2023.
63. Uy, F. T.; Sasan, J. M.; Kilag, O. K.(2023). School Principal Administrative-Supervisory Leadership During the Pandemic: A Phenomenological Qualitative Study. ***International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education***, 5(1), 44-62.
64. Vitcov, B. J.; Bloom,G. S.(2022).***A New Vision For Supervision of Principals***.Alexandria, Virginia: The School superintendents Association.
65. Wilson, J. O. ; Brittingham, S. ; Holston ,J. K. S.(2022). ***Principal Supervisor Training***. Delaware: Delaware Academy for School Leadership.

ملاحق البحث

مُلحق (١)

قائمة بأسماء الأساتذة مُحكمي استبانة الدراسة الميدانية مُرتَّبة ترتيبًا هِجائيًا

م	الاسم	التخصُص	جهة العمل
١	أ.د.إبراهيم مرعي العتيقي	إدارة وتخطيط تربوي	كلية التربية جامعة الأزهر
٢	أ.د. عزة جلال مصطفى نصر	إدارة تربوية	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٣	أ.د. فؤاد أحمد حلمي	إدارة وتخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٤	أ.د.محمد غازي الدسوقي	علم النفس التربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٥	أ.د.ياسر فتحي الهنداوي المهدي	إدارة تربوية	كلية التربية جامعة عين شمس

مُلحق (٢)

قائمة بأسماء الأساتذة الخبراء الذين تم تطبيق استبانة البحث عليهم في الجامعات المصرية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مُرتبة ترتيبًا هِجائيًا

م	الاسم	التخصُص	جهة العمل
١	أ.د.أحمد الزكي	تخطيط وإدارة تربوية	كلية التربية جامعة دمياط
٢	أ.د.إيمان زغلول راغب	إدارة تربوية	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٣	أ.د.رسمي عبد الملك رستم	إدارة وتخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٤	أ.د.رشيدة محمد الطاهر	التخطيط التربوي	كلية التربية جامعة حلوان
٥	أ.د.سوزان المهدي	إدارة تعليمية	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.
٦	أ.د.صلاح الدين عبد العزيز غنيم	إدارة وتخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

م	الاسم	التخصُص	جهة العمل
٧	أ.د.عدنان محمد أحمد قطيط	إدارة تربوية	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٨	أ.م.د.فتحي مصطفى رزق	تخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٩	أ.م.د. فوزي رزق شحاته	اقتصاديات تعليم	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
١٠	أ.د.محمد أحمد ناصف	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة الزقازيق
١١	أ.د.محمد السيد حسونه	تخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
١٢	أ.د.محمود أبو النور	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية النوعية جامعة القاهرة.
١٣	أ.د.محمود عطا مسيل	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٤	أ.د.مرفت صالح	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة عين شمس
١٥	أ.د.ناجي شنوده نخلة	تخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
١٦	أ.د.نبيل سعد خليل	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة سوهاج
١٧	أ.م.د.نسرين صالح محمد صلاح الدين	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة عين شمس
١٨	أ.د.نهى العاصي	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.
١٩	أ.د.هنداوي محمد حافظ	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة حلوان
٢٠	أ.د.وحيد شاهبور حماد	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة دمياط

مُلحق (٣)

قائمة بوظائف الخبراء الذين تم تطبيق استبانة البحث عليهم بوزارة التربية والتعليم

المحافظة	الوظيفة
القاهرة	مدير عام الإدارة التعليمية بإدارة الساحل التعليمية
	وكيل عام الإدارة التعليمية بإدارة الساحل التعليمية
	مدير إدارة التعليم الثانوي بإدارة الساحل التعليمية
	مدير إدارة التعليم الإعدادي بإدارة الساحل التعليمية
	مدير إدارة التعليم الابتدائي بإدارة الساحل التعليمية
سوهاج	مدير عام الإدارة التعليمية بسوهاج
	مدير إدارة التعليم الثانوي بإدارة سوهاج التعليمية
	مدير إدارة التعليم الإعدادي بإدارة سوهاج التعليمية
	مدير إدارة التعليم الابتدائي بإدارة سوهاج التعليمية
	مدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بإدارة سوهاج التعليمية
القليوبية	مدير عام الإدارة التعليمية بإدارة قليوب التعليمية
	وكيل عام الإدارة التعليمية بإدارة قليوب التعليمية
	مدير إدارة التعليم الإعدادي بإدارة قليوب التعليمية
	مدير إدارة التعليم الابتدائي بإدارة قليوب التعليمية
	مدير إدارة المُتابعة وتقويم الأداء بإدارة قليوب التعليمية.
كفر الشيخ	مدير عام الإدارة التعليمية بإدارة دسوق التعليمية
	وكيل عام الإدارة التعليمية بإدارة دسوق التعليمية
	مدير إدارة التعليم الثانوي بإدارة دسوق التعليمية
	مدير إدارة التعليم الإعدادي بإدارة دسوق التعليمية
	مدير إدارة التعليم الابتدائي بإدارة دسوق التعليمية
الأكاديمية المهنية للمعلمين	مدير عام إدارة الترقي بالأكاديمية المهنية للمعلمين